تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى عيّنة من طلبة التعليم الأساسي

في الأردن

إعداد

روان راتب عبدالله النسور

المشرف

الدكتور فادي سعود سماوي

(أستاذ مساعد)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا – جامعة البلقاء التطبيقية

السلط– الأردن

شباط، 2015م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة روان راتب عبدالله النسور الموقعة أدناه أقرّ بأنّ جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان: "**تطوّر القدرة على التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى عيّنة من طلبة التعليم الأساسي في الأردن**" بإشراف الدكتور **فادي سعود سماوي**، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوّض الجامعة حقّ تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: روان راتب عبدالله النسور

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 14 / 2015/2

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع
الدكتور فادي سعود سماوي مشرفا ورئيسا أستاذ مساعد- علم النفس التربوي	....
الدكتورة نايفة محمد قطامي، عضواً أستاذ - علم النفس التربوي	....
الدكتورة نيفين محمد أبو زيد، عضواً أستاذ مساعد- علم النفس التربوي	....
الدكتور أحمد يحيى الزق، عضواً خارجياً أستاذ مشارك - علم النفس التربوي الجامعة الأردنية	....

شكر وتقدير

لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ

أتقدم بوافر الشكر والعرفان لجامعتي الحبيبة، وكافة كوادرها

وأخصّ بالشكر أعضاء الهيئة التدريسية...أساتذتي الكرام

كما أتقدَّمُ بجزيلِ الشكرِ للدكتور فادي سماوي لِما لمسته منه من إنسانيةٍ وعلمٍ وافرٍ نهلتُ منه،

وسأبقى مدينةً له ما حييت...

وأشكر جميع من وقف بجانبي وساندني من أهلي وأصدقائي جميعاً.

وكلّ الشكر والتقدير والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة الكرام.

الإهداء

إلى... من ساروا معي نحو الحلم.. خطوة بخطوة...

بذرناه معاً.. وحصدناه معاً

وسنبقى معاً.. بإذن الله

إلى بطلي الأول.... إلى من أشعر معه بأنّي ما زلت طفلته المدللة....والذي لم يبخل عليَّ بشئٍ في حياته...

إلى من كانت لي الأم والأخت والصديقة.... إلى التي تحملتني بكل ظروف حياتي وصبرت عليّ.... وجعلتني

لما أنا عليه الآن... فخورة بنفسي...

نور عينيَّ.... أبي وأمي

لن أستطيع أن أصف شعوري تجاهكم... فهل يستطيع أحد أن يصّف الجنة؟

إلى من غمروني بالحنان... وكانوا أصدقائي قبل أن يكونوا إخواني...

أحمد وأمجد ومحمد

إلى ذلك الشخص الذي شجّعني باهتمامه وكلماته لأصل لما أنا عليه الآن.....

الى أختي من رحم الصداقة... (أماني الخالدي)

الى من كانوا أخوة لم تلدهم أمي..

إلى عائلتي وأقاربي....

إلى صديقاتي....

إلى أساتذتي ودكاترتي...

إلى كل من وقف إلى جانبي...

إلى كل من وفَّقني بدعواته بظهر الغيب...

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى عيّنة من طلبة التعليم الأساسي في الأردن

إعداد

روان راتب عبدالله النسور

المشرف

الدكتور فادي سعود سماوي

(أستاذ مساعد)

هدفت الدراسة التعرُّف إلى تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى عّينة من طلبة التعليم الأساسي في الأردن، في ضوء متغيّرات الجنس والصف والبيئة الصفيّة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بترجمة أداتان تقيسان تطور الطلبة على التعلُّم المنظم ذاتيًا، والبيئة الصفيّة. واشتملت عيّنة الدراسة على (372) طالبًا وطالبة، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة العنقودية من طلبة الصفوف السادس والثامن والعاشر الأساسي، من المدارس الحكوميّة في مديرية تربية عمان الثانية – منطقة خلدا – للعام الدراسي 2014/2013.

وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى التعلُّم المنظم ذاتيًا قد جاء بتقدير متوسط، حيثُ جاء قلق الامتحان في المرتبة الأولى بينما جاء مجال الاستراتيجيات المعرفيّة في المرتبة الأخيرة.

كما بيَّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الصف، حيثُ جاءت الفروق لصالح الصف العاشر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس، ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر البيئة الصفيّة.

وتوصي الدراسة بضرورة تنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًا منذُ المراحل الدراسيّة المُبكِرة، وتحويل دور المعلم إلى دور المُوَجّه للتعلُّم.

الكلمات المفتاحية: التعلُّم المنظم ذاتيًا، البيئة الصفيّة، التعليم الأساسي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

منذ أن أوجدَ الخالقُ سبحانه وتعالى الإنسانَ على وجه الأرض لم يتركه هملاً، بل أعطاه ويسَّر له أدوات التعلُّم وجعله ناطقًا مفكرًا شغوفًا بالمعرفة، وسخّر له هذا الكون سماءً وأرضًا، وطلب منه عمارته وإعمال فكره والاستفادة من كل شيءٍ فيه. فبدأ الإنسانُ بالتكيّف والسعيّ في مختلف الاتجاهات والميادين، ونتج عن هذا السعي عبر عصورٍ عديدة أَنْ تزايدت المعارف وتراكمت، حتّى أصبحنا أمام ثورةٍ وثروةٍ هائلةٍ من المعلومات التي تستعصِ على المُتعلم إحاطةً وإتقانًا.

وقد أدّت التطوّرات الهائلة والسريعة في شتّى فروع المعرفة، إلى تزايد أعداد الطلبة المُقبلين على التعليم، وهذا بدوره فَرَض على الباحثين والمهتمين في مجال التربية بشكلٍ خاص ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلاءم هذا الوضع، وتمثَّل الحل في ما سُمِيَّ في الفترة الأخيرة بالتعلُّم المنظم ذاتيًا، حيث إن الافتراض الأساسي للتعلم المنظم ذاتيا هو استعداد يولد مع الطفل وهو مزود به، وبحسب النظرية المعرفية الاجتماعية أنَّ الانسان مدفوع بطبيعته نحو تنظيم أيّ معرفة يواجهها أو يتعامل معها بهدف استرجاعها أو دمجها في بناءه المعرفي، إذ يُتيح هذا النوع من التعلُّم الفرصة للمتعلمين من التعلُّم المستمر طوال الحياة بجانب التفوق في مجال التحصيل الدراسيّ (Bandura, 2002).

فقد تزايدَ الاهتمام في العقدين الأخيرين من القرن الماضي بفهم الأبعاد المعرفيّة وما وراء المعرفية والدافعيّة للتعلُّم المنظم ذاتيًا، والذي يُشير الى أنَّ المتعلمين أفرادٌ نشطون معرفيًا من

حيثُ الوعي بعملياتهم المعرفية وما وراء المعرفية، ومسؤولون عن تعلمهم دافعيًا وسلوكيًا، فالتعلُّم المنظم ذاتيًا ظاهرة متعددة الأبعاد تهتم بالكفاءة الذاتية للأفراد ودافعيتهم ومدى استخدامهم للإستراتيجيات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة ووضع الأهداف وتنظيم بيئة التعلُّم، وله تطبيقات متعددة داخل الغرفة الصفية، حيث يُؤدي استخدام استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا إلى زيادة التحصيل، والذي يُعدُّ من أهمِ أهداف الطالب أثناء دراسته في جميع المراحل الدراسية (Zimmerman, 2002).

وفي ذات السياق يرى الجراح (2010) أنَّ اهتمام الباحثين بالتعلُّم المنظم ذاتيًا كان مرده الاهتمام بالمُتعلم نفسه، الذي يُمكِن تسميته بالفاعل القادر على القيام بتنظيم تعلمه والقادر على ممارسة التقييم الذاتيّ؛ فالتعلُّم يكون أكثر فاعليّة عندما يبدأ ويوجّه ذاتيًا، بل أكثر فإنَّ أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتيّ في التعلُّم خاصة منذ مراحل الدراسة الأولى.

ويَذكُر ولترز (Wolters,2003: 189) أنَّ المُتعلم الذي يستخدم التعلُّم المنظم ذاتيًا يتميّز بقدرته على توجيه عمليات التعلُّم، وذلك من خلال وعي المُتعلم باستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا واكتساب القدرة على استخدامها والاختيار فيما بينها، ومراقبة تلك الاستراتيجيّات وتنظيم استخدامها في المهام الأكاديميّة.

وتَرى القرعان (2006) أنَّ قدرة المُتعلم على استخدام التعلُّم المنظم ذاتيًا تتمثل في القدرة على توجيه الأفعال والسلوكيّات وضبطها وتنظيمها لإبقاء التعلُّم مستمرًا لأطول فترة زمنية ممكنة، وذلك من خلال استراتيجيّات ضبط السلوك وإدارة الوقت وطلب المساعدة.

إنَّ مفهوم التعلُّم المنظم ذاتيًا لا يُؤكّد على الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة فحَسب، بل ويُؤكد أيضًا على التنظيم الذاتيّ للدافعيّة، من وجهة نظر علماء التعلُّم المعرفيّ

الاجتماعيّ، فالنموذج الذي أعده بنترتش وزملاؤه في 1991 على نظرية المعرفة الاجتماعيّة لباندورا، وتمَّ التركيز فيه على إحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعيّة والمعرفيّة، لذا ينقسم هذا إلى بّعدين أساسيين؛ أحدهما يختص بالمكونات المعرفيّة والآخر بالمكونات الدافعيّة، حيثُ يتضمَّن بُعد المكونات المعرفيّة؛ المعرفة وماوراء المعرفة (Pintrich,1991).

فقد أدّى هذا المفهوم إلى توجُّه مُعظم الطلبة بِأَن يكونوا مُتعلمين مُنَظَمين ذاتيًا ضِمن جوٍ يسوده الشعور بالثقة والإيمان بالقدرة على النجاح في المُهمة التعليميّة التي يقومون بها والسيطرة عليها، وهذا يعني أنَّ المُتعلم المنظم ذاتيًا لديه إحساسًا بالكفاية الذاتيّة وإحساسًا أيضًا بالإرادة الذاتية.

ويُعّدُ مفهوم التعلُّم ذاتيًا من المفاهيم الافتراضية، غير المباشرة مما يسبب نوعًا من الإرباك عند طرح هذا المفهوم، ويتضح هذا المفهوم من خلالِ استخدام وسائل وأدوات القياس النفسيّ والتربوي، ممّا يُساعد الطلبة بشكلٍ مباشر لفهمه فهمًا يؤدي إلى تطوّر القدرة على التعلُّم المنظم ذاتيًا (سحلول، 2009).

ومن العوامل الهامة التي تؤثر على التعلم المنظم ذاتياً، البيئة الصفية، وقد تم اختيار الصف كمتغير لهذه الدراسة لمعرفة اثره على التعلم المنظم ذاتيا.

تشمل البيئة الصفية كل من البيئة الصفية المادية وما تحويه من أثاث ومقاعد وأدراج وسبورة وإضاءة وتهوية وغير ذلك. تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة، ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم، وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة والتي تؤثر وبشكل مباشر على تعلم الطلبة وتحيزهم وإثارة دافعيتهم (قطامي وقطامي،2002).

ان الاختلاف في دافعية الطلبة بين الذكور والإناث وطريقة تعزيزها من قبل المعلمين، يجعل من دراسة عامل جنس الطلبة من العوامل المهمة و التي يجب البحث فيها ودراستها واجراء المزيد من الدراسات حولها (عيسى، 1988).

وفي سياق الدراسات العربيّة والعالميّة التي أُجريَّت حول التعلُّم المنظم ذاتيًا يتبين أنَّ معظمها ركّزت على علاقة استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا بالتحصيل أو الدافعيّة (الشمايلة، 2006؛ Cleary, 2006؛ Bird, 2009؛ العمري، 2013) دونَ النظر إلى تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا، وهل هناك فروق بين الطلبة في ضوء متغيرات الصف والجنس والبيئة الصفية، وعليه أتت هذه الدراسة لتُلقي الضوء على تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء بعض المتغيرات مثل الجنس والصف والبيئة الصفية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبلورت مشكلة الدراسة في ذِهن الباحثة بعد الاطلاع على الأدب النظريّ والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلُّم المنظم ذاتيًا، حيث تبيّن لها أنَّ معظم الدراسات العربية والأجنبية لم تتعرض لتطوّر هذا النوع من التعلُّم عبرَ المراحل العمريّة المختلفة، وإنما ركَّزت على أثَر برامج تنمية هذا التعلُّم أو ارتباطه بّعددٍ من المتغيرات الأخرى، والتي من أهمّها (الفعاليّة الذاتيّة والدافعيّة والتفكير ما وراء المعرفيّ)، علمًا بأنَّ هذه المُتغيّرات تُشكّل المهارات الأساسيّة للتعلُّم المنظم ذاتيًا، وعندما يمتلك الطلبة الدافعيّة ومخزون من الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة (أي استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا) على حدٍ سواء فإنَّ هناك احتماليّة كبيرة بأن يكونوا طلبة ناجحين، ويُطلَق على هذا التفاعُل من الدافعيّة مع الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة بالتعلُّم المنظم ذاتيًا، وفي هذا السياق فإن مفهوم التعلُّم المنظم ذاتيًا لا يُؤكّد على

الاستراتيجيات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة فحَسب، بل ويُؤكد أيضًا على التنظيم الذاتي للدافعيّة (الزيات،2004)

كما تُحاول الدراسة الحاليّة قياس مستوى تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا، وما إذا كانت هذا التعلم يختلف باختلاف الصف والجنس والبيئة الصفية. وبشكلٍ أكثر تحديدًا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى تطور التعلم المنظم ذاتيا تعود للفروق في الصف والجنس والبيئة الصفية؟

أهميّة الدراسة

إنَّ تحديد مستوى الطلبة في استخدام استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا يمكن أن يساعد واضعي المناهج والمعلمين في إيجاد الطرق والبرامج والأنشطة المناسبة لتعليم وتقييم الطلبة بكفاءة وفعاليّة وواقعيّة؛ مما يجعل له أهميةً في التخطيط للموقف التعليمي قبل حدوثه، حيث ستركّز هذه الدراسة على المحور الأهم في العمليّة التعليميّة وهو المُتعلم وقدراته. لذلك يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في جانبيها النظري والعملي على النحو الآتي:

– **الأهميّة النظريّة:** تقدم هذه الدراسة معلومات نظرية عن تطور التعلم المنظم ذاتيا عبر المراحل العمرية المختلفة وأثر البيئة الصفية والجنس على التعلم المنظم ذاتيا. حيث تكمُن أهميّة هذه الدراسة في ندرة الدراسات العربية حَول موضوع تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا خصوصًا خلال المرحلة الدراسيّة للصفوف (السادس، والثامن، والعاشر) الأساسي، حيث إنَّ معظم الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع أجنبية، وتُعدّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة والوحيدة حسب عِلم الباحث في البيئة العربية والأردنية، مما يستعدي الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

-**الأهميّة العمليّة:** قد تُساهم هذه الدراسة أيضًا من خلال المعلومات التي تقدمها عن تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا ومكوناته، والنتائج التي تتمخض عنها في وضع آلية تشجع على التعلُّم المنظم ذاتيًا بشكلٍ عمليّ وتطبيقيّ، مثل دمجه في المنهاج بوضع أنشطةٍ تَحُثّ الطلبة على استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا، وتدريب المعلمين الجدد على ذلك، بالإضافة إلى ما ستحققه على المستوى الأكاديميّ للطلبة من حيث ارتفاع معدلاتهم الدراسية، حيثُ يشير الأدب التربوي والدراسات التي أُجريَّت في التعلُّم المنظم ذاتيًا، إلى وجود فروق في استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا تبعًا لمُتغيّرات عدّة، وبالتالي، فإنَّ معرفة هذه الفروق تساعد المربين على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتتمثّل الأهميّة التطبيقية لهذه الدراسة بتزويد القارئ بمقياسين يتمتعان بالخصائص السيكومترية العالية تصلح لاغراض هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن، ومعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في استجابة أفراد عيّنة الدراسة حولَ تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا يُعزى لمتغيّرات الدراسة، وذلك بإبراز المفاهيم والأهداف التالية:

1- التعرُّف الى مستوى تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي.

2- التعرُّف الى الاختلاف في مستوى تطور التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الصف والجنس والبيئة الصفية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تشتمل هذه الدراسة على مفهومين رئيسين وهما التعلُّم المنظم ذاتيًا والبيئة الصفيّة؛ وتاليًا تعريف هذين المفهومين اصطلاحيًا وإجرائيًا:

- **التعلُّم المنظم ذاتيًا:**: يُعرَّف التعلُّم المنظم ذاتيًا بأنَّه الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم كاستخدام استراتيجيات معرفيّة وما وراء معرفيّة مختلفة، واستراتيجيات ادارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكُّم بتعلمهم، (Pintrich & DeGroot, 1990)

أمّا إجرائيًا فتمَّ تعريفه في هذه الدراسة بأنّه الدرجات التي يحصُل عليها الطالب على أداة استراتيجيات الدافعيّة للتعلُّم المُستخدَم في هذه الدراسة الذي وضَعه بينترش وديغروت (Pintrich& DeGroot,1990) لقياس مستوى استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا.

- **البيئة الصفيّة:** هي مجموعة من العوامل النفسيّة والاجتماعيّة السائدة في سياق قاعة الدراسة الناتجة من تفاعل المعلم مع الطالب ومع المواد التعليمية وهذه العوامل تؤثر سلبًا أو إيجابًا في تعلُّم الطلبة (Eccles& Wigfield& Midgley& Reuman& Iver& Feldlaufer, 1993).

أمّا إجرائياً فقد تمَّ تعريف البيئة الصفيّة بأنَّها الدرجات التي يحصل عليها الطالب على أداة البيئة الصفيّة المُستخدمة في هذه الدراسة، لكلٍ من اخليز وويغفيلد وميدجلي و ايفير ورومان وفيلدافير (Eccles & Wigfield& Midgley& Reuman& Iver& Feldlaufer, 1993)

حدود الدراسة ومحدداتها

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحدّدات التالية:

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة الحاليّة على عيّنة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية في الصفوف (السادس، والثامن، والعاشر).
- **الحدود المكانيّة:** طُبِقت الدراسة في المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية (خلدا).
- **الحدود الزمانية:** طُبِقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013م.

محدّدات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بالأداتين المستخدمتين (أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم وأداة البيئة الصفيّة) وخصائصهما السيكومترية، وإجابات أفراد عيّنة الدراسة عليهما حيث تتمتع الأداتين بدلالات صدق وثبات جيدة تسمح باستخدامهما.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمّن هذا الفصل جزأين رئيسيين: الأول يتناول الأدب النظريّ حول مفهوم التعلُّم المنظم ذاتيًا، وتطوّر الاهتمام بالتعلُّم المنظم ذاتيًا وأهميته، ومكوناته، وخصائص المُتعلم المنظم ذاتيًا، ونماذج التعلُّم المنظم ذاتيًا ومبادئه، واستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا. أمّا الجزء الثاني فيتناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أولاً– الاطار النظري

تحاول معظم الدراسات التربوية الوصول إلى نتائج من الممكن أن تؤدي لتكامل العملية التعليمية التعلمية، فيركز بعضها على المعلم، والبعض الآخر على المنهاج أو المتعلم أو الوسيلة التعليمية أو الاستراتيجية التدريسية. وبما أنَّ محور العملية التعليمية التعلمية هو المتعلم فتبلور تركيز الباحثين والمهتمين على دراسته بشكل مستفيض في كافة المجالات.

حيث أدت التطورات الهائلة والسريعة في شتّى فروع المعرفة، إلى تزايد أعداد الطلبة المقبلين على التعليم، وهذا بدوره فرض على الباحثين والمهتمين في مجال التربية بشكل خاص ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع، وتمثل الحل في ما سمّي في الفترة الأخيرة بالتعلم المنظم ذاتيًا، إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة بجانب التفوق في مجال التحصيل الدراسي (Bandura, 2002).

يرى الشرقاوي (2001) أنَّ هناك شبه إجماع بين نتائج البحوث والدراسات النفسيّة والتربويّة التي تمت في العقد الأخير على وجه الخصوص؛ على أنَّ من أولويات الاتجاهات

التربوية المعاصرة؛ هو أنْ نجعل المُتعلمين على اختلاف مستوياتهم على درجة كبيرة من الكفاية في إتقان مهارات واستراتيجيّات التعلُّم.

وانطلاقًا من هذا، يسعى الكثير من علماء النفس التربوي إلى محاولة ابتكار واشتقاق وتوليف صياغات نظرية وتجريبية تستهدف تفسير التعلُّم وعملياته وعوامل تنشيطه وزيادة فاعليته وديمومته (الزيات،2004)، ولقد ساهمت العديد من النظريات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس وخاصة التي تُعنى بالتعلُّم، في نشوء وظهور ما يسمى بالتعلُّم المنظم ذاتيًا، ومن هذه النظريات: نظريّة التعلُّم الإجرائي ونظريّة التعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ وغيرها، لكن الفضل في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي في التعلُّم والاهتمام بها يرجِع إلى أعمال باندورا (Bandura, 2002).

إنَّ نظرية باندورا للتعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ تؤكّد على التفاعل المتبادل و المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئيّة، التي تشكّل نظامًا متشابكًا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن إعطاءُ أيٍ من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددَيْن الآخريْن، ولقد استحدثت هذه النظرية مفاهيم تتعلق بالتعلُّم منها: التعلُّم الاجتماعيّ، التعلُّم بالملاحظة، التنظيم أو الضبط الذاتيّ، عمليات الانتباه والاحتفاظ والدافعيّة وغيرها (الزيات،2004).

ونماذج التعلُّم المنظم ذاتيًا تمّ بناؤها في ضوء نظريّة باندورا وعلم النفس المعرفيّ، والتي تحاول إحداث نوع من التكامُل بين المكونات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة والدافعيّة والانفعاليّة، وذلك في محاولةٍ لتحديد تأثير هذه المكونات على عمليات التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي. أمّا التعلُّم المنظم ذاتيًا فهو عمليّةٌ بنّاءةٌ نشطة يقوم فيه المُتعلم بوضع الأهداف، ثم

تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيتّه وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلُّم من أجل تحقيق تلك الأهداف (رشوان،2006).

ويشير باندورا (Bandura, 2002) إلى أنَّ الهدف الأساسي من التعليم هو تزويد الطلبة بالأدوات العقليّة وقدرات التنظيم الذاتي، لتعليم أنفسهم باستمرار طوال حياتهم لمواكبة تقنيات التربية والتحوُّل السريع للمعلومات، وهذا الذي جعل التعلُّم المنظم ذاتيًا يأخذ أهميّة وفعاليّة.

مفهوم التعلُّم المنظم ذاتيًا

لتحقيق أهداف التعلُّم يحتاج المُتعلم إلى استخدام استراتيجيّات تعلُّم متطوّرة، بحيث تكفل رفع مستوى أدائه وفاعليته أثناء التعلُّم، ومن بين استراتيجيّات التعلُّم التي شاع استخدامها في السنوات الأخيرة، ما يُعرَف بالتعلُّم المنظم ذاتيًا الذي يقوم على استراتيجيّات تؤكد على دور المُتعلم في عملية التعلُّم (Hargis, 2000:2).

و يُعرّف الطيب (2012: 11) التعلُّم المنظم ذاتيًا بأنَّه " قدرة الطالب على إدارة بيئة التعلُّم، وسلوك عمليّة التعلُّم، والقيام بعملية البحث واستخدام مصادر مختلفة للحصول على المعلومات، ومراقبة عمليّة التعلُّم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعيّة من الآخرين.

ويرى بنتريش وزوشو Pintrich & Zusho, 2007: 741)) أنَّ التعلُّم المنظم ذاتيًا " عمليّة بنائيّة نشطة يضع فيها المُتعلم أهداف التعلُّم ويقوم بمراقبة وتنظيم وضبط المعرفة والدافعيّة والأفعال بما يحقق الأهداف". في حين أشار المقداد والجراح (2013: 77) أنَّ التعلُّم المنظم ذاتيًا يشير إلى "أولئك الأفراد الذين يشتركون بمجموعة من الخصائص، كامتلاك مدىً واسع من الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة، واستخدام تلك الاستراتيجيّات بشكل ملائم عند الاستجابة لمهمات معرفيّة محددة، وإتباع اتجاه منظم في إنجاز المهمات الأكاديميّة وذلك من

خلال التخطيط، وتحديد الأهداف، ومراقبة الأداء الذاتي، وتكييف الاستراتيجية عند الضرورة، والقيام بالتقويم والتأمُّل لأدائهم، وتعميم معرفتهم ومهاراتهم لمهمات ومواقف مختلفة".

وفي ذات الإطار ذكر جارنر (Garner, 2009) إلى أنَّ المُتعلم المنظم ذاتيًا يكون على وعي باستراتيجيّات الدافعيّة والإرادة التي تؤدي إلى إثارة الفرد وتجعله يحافظ على التقدم الفعّال عندما يواجه تحديات التعلُّم.

ويُعرّفه شنك وارتيمر (Schunk & Ertmer, 2000:632) بأنَّه الأفكار الذاتيّة والمشاعر والأفعال المُخططة، والتي يتمّ تكييفها بحسب الحاجة للتأثير في التعلُّم ولزيادة الدافعيّة، وبأنَّه ذلك الفرد (اليَقِظ أو النشيط عقليًا) (Mentally alive).

كما ويُعرّفه قطامي (2005:310) بأنَّه عملية ذهنيّة معرفيّة يَنشُط فيها المُتعلم أداءه ويستثمره حتى يتحقق له الهدف بانتظام، وأنَّه مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة التي يمكِن للمتعلم تطبيقها، وقدراته على ضبط تعلّمه وأدائه. أما كليري (Cleary, 2006:78) فعرّفه بأنَّه الأفكار والمشاعر والنشاطات التي ينتجها المُتعلمون لتحقق الأهداف التي يصنعونها لأنفسهم.

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الباحثة أنَّ التعلُّم المنظم ذاتيًا هو ذلك التعلُّم الذي يتضمن استراتيجيّات تستطيع تمكين المُتعلم من توجيه أفعاله وسلوكياته وضبطها وتنظيمها بما يكفل إبقاء التعلُّم فترة زمنية طويلة، إلى جانب امتلاك المُتعلم للدافعيّة والقدرة على إدارة الوقت وطلب المساعدة عند الحاجة إليها.

تطوّر الاهتمام بالتعلُّم المنظم ذاتيًا وأهميته

يُعدّ التعلُّم المنظم ذاتيًا إحدى البُنى التعليميّة الجديدة، إلّا أنَّه يُعَّد أقدم أشكال التعليم التي عرفها الإنسان (سحلول، 2009). ومن ثم فقد كان هاجس التعلُّم المنظم ذاتيا يراود العديد من علماء النفس على اختلاف مدارسهم وخلفياتهم العلميّة، حيث تحوّل الباحثون في السنوات الحديثة

من الحديث عن التعلُّم والأداء بالطرق التي تتسبب في إيقاع الضغوط على قدرات المُتعلمين وتعزيز استجاباتهم؛ إلى إثارة البيئة وزيادة الاهتمام بجعل الطلبة ينطلقون من ذواتهم في توجيه جهودهم نحو أهدافهم وإنجازاتهم، وذلك من خلال الأنشطة التي تؤثر على توجيه واستمرارية هذه الجهود وتحرّض عليها (Schunk & Zimmerman, 1994).

ومما يُظهر أهمية التعلُّم المنظم ذاتيًا؛ القرار الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج لإجراء دراسة وثائقية ميدانية متكاملة حول التعلُّم المنظم ذاتيًا وتطوير المناهج وأساليب التدريس في دول الخليج العربي (ردادي، 2002).

وقد كان للأبحاث التي قام بها باندورا (Bandura, 2002) الدور الأبرز في التعلُّم المنظم ذاتيًا من خلال نظريته عن التعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ التي نتج عنها العديد من الافتراضات التي اعتمدها باحثون لتفسير ونمذجة التعلُّم المنظم ذاتيًا. ويرى الزيات (2004) أنَّ نظريّة التعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ القائم على الملاحظة لباندورا تؤكّد على التفاعل الحتميّ المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، وتؤكد أيضاً على أنَّ السلوك الإنساني ومحدداته الشخصيّة والبيئية، تشكل نظامًا متشابكًا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن إعطاء أيّ من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة أيّة مكانة متميزة على حساب المحدِدَيْن الآخرين. ويعتقد باندورا أنَّ الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أن تُكتسب حتى في غياب التعزيز الخارجيّ وذلك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها.

ومن المحدادت الهامة التي تُميز نظرية التعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ والتي أشار إلها باندورا خاصية تنظيم أو ضبط الذاتSelf Regulation ، وهي خاصيّة ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية والموقفيّة وابتكار أو خلق أُسسٍ معرفيّة، وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيّرات البيئيّة الموقفيّة، وعلى ذلك فإنَّ طاقاتنا أو قدراتنا العمليّة

تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدُّنا بالطرق أو الأساليب أو الاستراتيجيّات التي تمكننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة (الزيات، 2004).

ولقد تنوعت جهود الباحثين في مجال التعلُّم المنظم ذاتيًا، فشملت جوانب عدة أهمها؛ التأصيل النظري لمفهوم التعلُّم المنظم ذاتيًا، وإخراج نماذج له، وتحديد مكوناته واستراتيجيّاته، ومن ثمَّ قام الباحثون في مجال التعلُّم المنظم ذاتيًا بإيجاد وسائل لقياس استراتيجيّاته لبحث أثرها على التفوق الدراسي، وصمموا أخيراً نماذج تساهم في التدريب على استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا (الجراح، 2010).

وفيما يتعلق بأهميّة التعلُّم المنظم ذاتيًا ذكر روبان (Ruban, 2003) أنَّه يجعل المُتعلم يظهِر مزيداً من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلُّم ذي معنى ومراقباً لأدائه الذاتيّ، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليميّة باعتبارها تحديّات يرغب في مواجهتها، والاستمتاع بالتعلُّم من خلالها، فضلًا على أنَّه يسهم في جعل المُتعلم ذا دافعيّة، ومثابرة، واستقلاليّة، وانضباط ذاتيّ، وأكثر ثقة في نفسه، مما يدفعه إلى استخدام استراتيجيّات مختلفة لتحقيق أهداف التعلُّم التي وضعها لنفسه.

ويلخص المقداد والجراح (2013) أهميّة التعلُّم المنظم ذاتيًا على النحو الآتي:

- يخلق تفاعلًا بين العمليات الشخصيّة والسلوكيّة والبيئيّة بما ينشط المُتعلمين سلوكيًا ومعرفيًا ودافعيًا.
- يساعِد المُتعلّم على التحكُّم في عملية التعلُّم؛ فمن خلالِه يقوم المُتَعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيّات التي يمكن أن تساهِم في تحقيق تلك الأهداف.
- يساعد المُتعلّم في عملية الاكتساب الذاتيّ للمعرفة، والبحث الذاتيّ عنها، ومواصلة القراءة والدراسة.

- يُسهِم في تحسين الفاعليّة الذاتيّة للمُتعلم، وتوجيهه نحو الإتقان في تعلّمه.

ومن خلال مراجعة الأدب التربويّ المتعلق بالتعلُّم المنظم ذاتيًا، يمكننا استخلاص المبررات الآتية، والتي تؤكّد الحاجة إلى التعلُّم المنظم ذاتيًا. (جامل،2000؛ غباين،2001).

1. مراعاة الفروق الفرديّة بين المُتعلمين من شتى الجوانب، وتحويل هذه الفوارق من فروق قدرات إلى فروق في الزمن.
2. توفير حق التعلُّم لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن جنسه وعرقه ولونه ودينه، وذلك بما يتناسب واحتياجات ذلك الفرد وقدراته.
3. تنمية استقلالية الفرد في تفكيره وعمله، وبالتالي تحقيق ذاته، وبالتالي يتولَّد لدى المُتعلم الدافعيّة الداخليّة للتعلُّم.
4. مسايرة الانفجار المعرفيّ، وتضاعف المعارف البشريّة كل سبع سنوات، وسوف تقل المدة مع الزمن، والاستفادة من التقدُّم التقنيّ في إيصال المعرفة الجديدة لكلِ فردٍ، وبما يتوافق مع التطوّرات العلميّة والتقنيّة، لأنَّ هذه التطوّرات بدأت تغزو حياة الأفراد والمجتمعات، كما أنَّها دخلت في المجال التربويّ الأمر الذي يحتّم علينا توظيف التقنيّة المعاصرة من خلال برامج التعلُّم المنظم ذاتيًا. (رشوان، 2006).
5. الانفجار السكاني، وزيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسيّة واتساع الفروق الفرديّة بين الطلبة في القدرات والميول والاتجاهات، وأدى ذلك إلى أنَّ أساليب المعلم التقليديّة لم تَعُد مجديّة، فتطلَّب الأمر ضرورة تبني استراتيجيّة تركّز على التعلُّم المنظم ذاتيًا.
6. تنمية التوجُّه الذاتيّ ممّ يشجع المُتعلم على الإبداع.
7. حل مشكلة تزايد أعداد الطلبة على مقاعد الدراسة وتدني مستوى التحصيل الأكاديميّ لدى الطلبة، ومعالجة مشكلة نقص المعلمين.

8. تطوير عملية التعليم والتعلُّم، وإيصال المعرفة إلى كل فرد، وبالطريقة التي تتناسب وقدراته، واحتياجاته، ويلاحظ أنَّ هذه المبررات تعود إلى جوانب اقتصاديّة، اجتماعيّة و تربويّة.

مكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا

بالرغم من تعدد نماذج التعلُّم المنظم ذاتيًا، إلّا أنَّه يتضمن ثلاثة مكونات أساسيّة اشتركت فيها هذه النماذج وكانت أساساً لها، وهذه المكونات هي: المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعيّة. وتالياً عرض أكثر تفصيلًا لهذه المكونات.

1) **مكون المعرفة:** تشير المعرفة إلى الخطوات المتضمنة في محاولة الفرد معرفة العــالم مــن حوله، ويشتمل على تحديد خطوات الإدراك والفهم والمحاكمة العقلية، ويتــضمن فــي العــادة عمليات شعوريّة واعيّة (اسماعيل،2012).

ويرى رشوان (2006) أنَّ مكوّن المعرفة للتعلُّم المنظم ذاتيًا يؤكّد على المعرفة التي تدعم قدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيّات المعرفيّة في عملية التعلُّم بفاعلية وهنا يجب التأكيد على أنَّ أصحاب التعلُّم المنظم ذاتيًا يتميزون بمرونة تلك العمليات حيث يؤثِّرون بتلك العمليات في المعلومات المعروضة – عن طريق استخدام الاستراتيجيّات– بغرض تنظيمها وتسهيل تعلمها، وفي نفس الوقت يتأثرون بالمعلومات المعروضة وبالتغذيّة المعلوماتيّة المرتدّة، مما قد ينتج عنه تغيير في هذه العمليّات وخطوات تطبيقها.

وتشمل الاستراتيجيّات المعرفيّة التي يستخدمها المُتعلم في تعلُّم، وتذكّر، وفهم المادة المُتعلمة، وتشمل بحسب إسماعيل(2012) الآتي:

أ- **التسميع:** جهد المُتعلم لحفظ وتذكر المعلومات من خلال الممارسات الصريحة أو الضمنية، ومنها إعطاء نماذج أسئلة، والتسميع للآخرين، والمراجعة.

ب- **التنظيم والتحويل:** محاولات المُتعلم إعادة تنسيق وتنظيم وأفكار المادة المُتعلمة، وتحويلها إلى صيغ أخرى، لكي يسهل فهمها، ومن أشكال التنظيم: التلخيص، وكتابة الملاحظات، وعمل الأشكال، والمخططات.

ج- **التوسّع والإتقان:** محاولة المُتعلم إضافة معلومات جديدة إلى المعلومات القائمة حتى تصبح ذات معنى أو مفهومه بالنسبه له، ويمكن أن يتم ذلك بممارسة الأنشطة الإثرائيّة التطبيقيّة.

2) مكوّن ما وراء المعرفة: ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات ليضيف بّعدا جديدًا في مجال علم النفس المعرفيّ من خلال ما كتبه فلافل (Falvel) للإشارة إلى معرفة فرد ما بالعمليّات المعرفيّة، حيث أطلق مفهوم المعرفة فوق المعرفيّة على المعرفة التي يمتلكها المُتعلمون حول المظاهر المختلفة في المواقف التعليميّة والتي تتضمن قدرات معرفيّة خاصة، أمّا التعريفات التي جاءت فيما بّعد فقد أشارت إلى عملية ضبط نشط متداخل للعمليات المعرفيّة تشمل التنبؤ والضبط، والتنسيق، ورصد الواقع (بقيعي، 2004).

وأدّى الاهتمام الكبير بنظريات التعلُّم المعرفيّة إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة، فقد ظهر مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) في السبعينيات في بحوث فلافل (Flavel) الذي اهتَّم بكيفية قيام المُتعلم بفهم نفسه كمُتعلم قبل البدء بعملية التعلُّم وأثنائها؛ أي قدرته على التخطيط، والمتابعة، والتقويم لتعلّمه (Johnson, 2003).

واستخدم مصطلح (Metacognition) في اللغة بّعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفة، ما بّعد المعرفة، الميتامعرفيّة، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، والتفكير حول التفكير، والمعرفة الخفيّة. كما أُطلِق عليه تسميات التفكير في المعرفة، والتعلُّم حول التفكير، والتحكّم في التعلُّم، والمعرفة حول المعرفة. ويُعرَّف مصطلح ما وراء المعرفة بأنَّه

معرفة الفرد الخاصة المرتبطة بعملياته المعرفيّة ونتاجاتها المختلفة، التي تعود إلى المراقبة الفاعلة والضبط المترابط للعمليات ومراقبتها بشكل مستمر، وهو وعي الفرد بآليّة معرفته وتفكيره، وكيفيّة عمل هذه الآلية، وكيف يتطوّر ذلك الوعي بتفكير الأفراد الآخرين (جروان، 2002).

وتساعد استراتيجيّات ما وراء المعرفة المُتعلِم من تنسيق عملية التعلُّم، وتشمل بحسب ما أشارت إليه أحمد (2012) الآتي:

أ- التخطيط ووضع الأهداف: تشير إلى قيام المُتعلم بوضع الأهداف التعليمية، والتخطيط لإنجاز المهمة، وتحديد الوقت، ومستوى الإنجاز، ومتطلبات عملية التعلُّم.

ب- مراقبة التعلُّم: تشير إلى جهود المُتعلم في تحديد مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء من خلال التغذيّة الراجعة التي تساعده في تقييم مدى تقدمه نحو الهدف.

ج- التقويم الذاتيّ: تشير إلى مقارنة المُتعلم لنواتج تعلمه بالمعايير والأهداف التي حدّدها للأداء ومن خلالها يتم الحكم على مدى التقدم وحسن الأداء والاستراتيجيّات المستخدمة فيه، كما أنَّها تُسهِم في توجيه الانتباه لنقاط القوة والضعف في الأداء.

3) مكوّن الدافعيّة: يعد الدافع للإنجاز عاملًا مهمًا في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلًا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، كما يعتبر مكونًا أساسيًا في سعيّ الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجــزه وفيما يحققه من أهداف (خليفة، 2000).

ويتكوَّن مكوّن الدافعيّة من ثلاث مكونات فرعيّة أشار إليها البنّا (2013) على النحو الآتي:

أ. مكوّن القيمة: ويتمثل في أهداف المُتعلم من أداء المهمــة، ومعتقداتــه حــول أهميتهــا وفوائدها، أي أنَّه يمثّل دوافع اندماج المُتعلم في المهمة، وهو يشتمل على التوجّه نحــو هدف داخليّ، والتوجّه نحو هدف خارجيّ، وتقدير قيمة المهمة.

ب. مكوّن التوقُّع: يشير إلى إدراك المُتعلم حول قدرته على أداء مهام التعلُّم، ويشمل هــذا المكوّن التحكّم في معتقدات التعلُّم، وفاعليّة الذات للتعلُّم والأداء، والمكوّن الانفعاليّ.

خصائص الفرد المُتعلم المنظم ذاتيًا

يتميز المُتعلمون المنظمون ذاتيًا بخصائص وردت في الأدب التربويّ وذلك في دراسات عدّة لخصّتها عبد الحميد (2011) كالآتي:

أ- المبادأة.

ب- الثقة بالنفس.

ج- التأمل ذاتيًا بالمخرجات.

د- المعرفة باستخدام العديد من استراتيجيّات التعلُّم واستخدامها.

ه- القدرة على تحديد الوقت المناسب لاستخدام استراتيجيّات التعلُّم.

ويرى المقداد والجراح (2013) أنَّ المُتعلم المنظم ذاتيًا قادر على الاختيار بين الاستراتيجيّات بحكمة ومراقبتها، مع الالتزام برؤية داخلية تحترم النمو العقلي، فضلاً عن امتلاك الدافعيّة الداخلية والتوجه نحو المهمة، ووجود مجموعة من التصورات المتعددة والواقعية للذات.

أمّا أحمد (2012) فتورد خصائص المُتعلم المنظم ذاتيًا كالآتي:

- معرفة الكثير حول العديد من الموضوعات.
- يتمتع بدعم الوالدين والمدرسة والمجتمع.
- لا يخشى الفشل.
- قادر على السيطرة على عملية التعلُّم.
- يحصل على مستويات مرتفعة من التعليم.

في حين يذكُر البنا (2013) أن المُتعلمين المنظمين ذاتيًا:

أولاً: يمتلكون دافعيّة وفعالية ذات مرتفعة واعزاءات مناسبة: أي يظهرون مجموعة من المعتقدات الدافعيّة وانفعالات مناسبة لمتطلبات المهام ومواقف التعلُّم الخاصة، ويمتلكون استراتيجيّات للإرادة تمكنهم من التغلب على المعوقات الخارجيّة والداخليّة؛ مما يساعدهم على البقاء في المهام بتركيز ودافعيّة.

ثانياً: على وعي بالعمليات المعرفيّة: يعرفون كيف يخططون لإعداد أهدافهم ويتحكمون ويوجهون عملياتهم المعرفيّة نحو تحصيل الأهداف من خلال مراقبتهم لاستخدام الاستراتيجيّات المعرفيّة وتقييم تقدمهم نحو الهدف الذي أعدوه وتعديل السلوك اللاحق، إضافة إلى التحكم والتخطيط في إدارة الوقت والمجهود.

ثالثاً: هادفون: يظهرون رغبة في المشاركة في المهام الأكاديمية والتنظيم للمهام.

رابعاً: منظِمون لبيئة التعلُّم: يعرفون كيف يتحكمون في بيئة التعلُّم وكيف يبحثون عن المساعدة.

نماذج التعلُّم المنظم ذاتيًا ومبادئه

تختلف نماذج التعلُّم المنظم ذاتيًا باختلاف النظريات التي قامت عليها، إلا أن جميع النماذج تشترك في مكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا (المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعيّة)، وتختلف هذه النماذج في التفاصيل والتركيز على جانب دون الآخر، وتالياً عرض لهذه النماذج:

1) النموذج الثلاثي للتعلُّم المنظم ذاتيًا:

صمّمت زيمرمان (Zimmerman, 1988, 1989) هذا النموذج حيث يعتمد في تفسير بنية التعلُّم المنظم ذاتيًا على نموذج الحتميّة التبادليّة الثلاثي لباندورا والذي يفترض ثلاثة محدّدات أساسيّة للنشاط الإنسانيّ تتمثل في المحدّدات الشخصيّة والبيئيّة والسلوكيّة، ويرى أنَّ السلوك يكون نتيجة لتأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية وأن التعلُّم ناتج عن التفاعل بين هذه المتغيرات (Shcunk & Ermter, 2000).

2) **نموذج واين Winne:**

افترض واين خلال 1995 نموذجاً للتعلُّم المنظم ذاتيًا يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف، وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة والدافعيّة، ويركّز هذا النموذج بصفة خاصة دور المراقبة والتغذية الراجعة (إسماعيل، 2102).

3) نموذج بوكارتس ثلاثي الأبعاد:

يشير هذا النموذج أن عملية التعلُّم المنظم ذاتيًا تمر بثلاثة أبعاد أساسية هي: تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وتنظيم عملية التعلُّم، وتنظيم الذات (رشوان، 2006).

ويفترض نموذج بوكارتس أنَّ تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلُّم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلُّم، بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفيّ (البنا، 2013).

4) نموذج بينترش للتعلُّم المنظم ذاتيًا:

اعتمد هذا النموذج الذي أعده بنترتش وزملاؤه في 1990 على نظرية المعرفة الاجتماعيّة لباندورا، وتمَّ التركيز فيه على إحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعيّة والمعرفيّة، لذا ينقسم هذا إلى بّعدين أساسيين؛ أحدهما يختص بالمكونات المعرفيّة والآخر بالمكونات الدافعيّة، حيثُ يتضمَّن بُعد المكونات المعرفيّة؛ المعرفة وماوراء المعرفة (Pintrich,1991).

ويفترض نموذج بنترتش أنَّ التعلُّم المنظم ذاتيًا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيّات الأساسية هي؛ الاستراتيجيّات المعرفيّة، واستراتيجيّات ماوراء المعرفيّة، واستراتيجيّات إدارة المصادر، ويندرج تحت كل فئة أساسيّة عدد من الاستراتيجيّات الفرعية (Pintrich & DeGroot, 1990).

انتظمت عمليات التنظيم في نموذج بنترتش على أربع مراحل هي؛ التخطيط والمراقبة الذاتية والتحكُّم والتقييم؛ وخلال كل هذه المراحل تتمحور أنشطة التنظيم الذاتي في أربعة أوجه هي؛ المعرفة والدافعيّة والسلوك والسياق.

ومن خلال النماذج السابقة والأدب النظري وضعت الدراسات والبحوث (المقداد والجراح، 2013؛ البنا، 2013) مجموعة من مبادئ التعلُّم المنظم ذاتيًا وهي:

1. التنشيط: وفيه يتم تنشيط المهارات المعرفيّة لدى الطالب والتي تجعل أنشطة التعلُّم فعالة.

2. الالتزام بالأهداف الأكاديمية: يحدد المُتعلم الأهداف التعليمية تحت إشراف المعلم وتوجيهه ثم يضعها في بؤرة الاهتمام، ويحرص على تحقيقها.
3. السلوكية: يجب أن يدرك الطالب أنَّ استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا هي في حدِ ذاتها سلوكيات وعمليات مباشرة يجب على الطلبة أداؤها من أجل اكتساب المعارف وأداء المهارات.
4. الدافعيّة: يجب أن يدرك الطالب فاعليته الذاتية وقدرته على التعلُّم، والتوجه نحو الأهداف، وتوفر الإرادة والوعي، وإدراك النجاح والفشل.
5. الحرية: حيث تترك الحرية للمتعلمين لأداء الأنشطة التعليمية بالكيفية التي توافقهم، كما تترك لهم الحرية لتخطيط مهام تعلمهم واستخدام وقتهم ومصادر التعلُّم.
6. التعاون: يتضمن تعاون الطلبة المنظمين ذاتيًا مع بعضهم البعض في أثناء عملهم بغرض التشجيع والمثابرة.
7. التحدي: حيث يوجه الطلبة لوضع أهداف صعبة تزيد وتدفع قدرتهم لتحقيقها، مع إدراك أن الفشل هو فشل مؤقت وليس نقصاً في القدرات.
8. التوجيه والمساندة: يتعلق هذا المبدأ بدور المعلم فهو مرشد وموجه للمتعلمين سواء في تحديد أهداف التعلُّم، أو طرح الأنشطة التعليمية، أو التعريف باستراتيجيّات التعلُّم المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة.

رغم اختلاف هذه النماذج فى الأُطر النظرية التى قامت عليها، إلا أنها تتفق على أن التعلم المنظم ذاتي يشمل ثلاثة مكونات هى: المكونات المعرفية، وما وراء المعرفية والدافعية.

اهتمت معظم النماذج بعملية المراقبة ما وراء المعرفية والتى تولد التغذية الراجعة .فعند مراقبة الطلبة لأدائهم أثناء إنجاز المهمة الأكاديمية، تتولد تغذية راجعة داخلية تــصف طبيعــة المخرجات، ونوعية المعالجة المعرفية. (Butler & Winne, 1995: 246)

استراتجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا

أشارت زيمرمان (Zimmerman, 2008:168) أنَّ استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا هي " الأفعال الموجهة لاكتساب المعلومات، أو المهارات، وهذه الاستراتيجيّات تمكن المُتعلمين من تنظيم سلوكهم وبيئتهم ووظيفتهم الواضحة بطريقة ذاتيّة، وأنَّ اختيار الطلبة للاستراتيجيّات واستخدامهم لها يعتمد مباشرة على مدى إدراكهم لكفاءتهم الأكاديميّة وعلى التغذيّة الراجعة التي يتلقونها".

ومن التطوّر التاريخي لاستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا نجد أنَّها قد تبلورت وتحددت على اختلاف بين المُنَظِرين في القليل منها، فقد حدد بينرش وديغروت (Pintrich &) Degroot, 1990 أنَّ التعلُّم المنظم ذاتيًا يرتبط باستخدام المُتعلمين لاستراتيجيّات هي:

- الاستراتيجيات المعرفيّة: وتتمثل في الأساليب والطرائق المعرفيّة التي يستخدمها الطلبة في تعلُّم وتذكُّر وفِهم المادة الدراسية وربطها بما سبق تعلُّمه.
- تنظيم الذات: وتشير إلى التوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفيّة بما يساعده على اختيار المعلومات، والربط بينها وتحديد الفكرة الأساسية في الموضوع.

أما زيمرمان (Zimmerman, 1989) فقد قامت بإجراء مقابلات مع عيّنة كبيرة من طلبة المرحلة الثانوية للتوصُّل لاستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا، حيث خلص إلى أنَّ هذه الاستراتيجيّات تشمل:

- التقويم الذاتي: تشير إلى قيام المُتعلِم بتقويم ما يؤديه من مهام.
- التنظيم والتحويل: تشير إلى قيام المُتعلِم بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليميّة لتحسين التعلُّم.
- تحديد الأهداف والتخطيط: تشير إلى قيام المُتعلم بوضع الأهداف والتخطيط من أجل أداء الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.
- البحث عن المعلومات: تشير إلى الجهود التي يبذلها المُتعلم لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: تشير إلى بذل المُتعلم للجهود من اجل تخيل الأحداث والنتائج.
- التنظيم البيئي: تشير إلى قيام المُتعلم بتنظيم بيئة التعلُّم لجعل تعلمه أكثر يسراً وسهولة وهذا يتضمن بيئة التعلُّم المادية والنفسية.
- التتابعات الذاتية: تشير إلى قيام المُتعلم بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
- التسميع والتذكر: تشير إلى بذل المُتعلم للجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.
- العون الاجتماعيّ: تشير إلى الجهود التي يبذلها المُتعلم لالتماس العون من الأقران والمعلمين والبالغين.
- مراجعة السجلات: تشير إلى الجهود التي يبذلها المُتعلم من أجل مراجعة المذكرات، والاختبارات، والكتب المقررة.

وفي البيئة العربية قام رشوان (2006) بمراجعة الأدبيات والدراسات التي أجريت حول التعلُّم المنظم ذاتيًا عربياً وعالمياُ، وأعدَّ لها مقياساً يقيس (17) استراتيجية، يناسب طلاب المدارس والجامعات على النحو الآتي:

1- **التسميع:** تكرار المعلومات مرات عديدة مما يساعد في استرجاعها.
2- **التفصيل:** إيجاد روابط بين المعلومات وعمل الملخصات وكتابة الملحوظات بغرض توضيح المعنى.
3- **التنظيم:** ترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها، وذلك عن طريق عمل المخططات والجداول والأشكال والعنونة وتكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد.
4- **التخطيط ووضع الأهداف:** تحديد المُتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده خطة توصله لهذه الأهداف وتحقيقها.
5- **المراقبة الذاتية:** الانتباه المتعمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر عن المُتعلم وتقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوك المتوقع.
6- **مكافأة الذات:** تحديد المُتعلم بعض المكافآت والحوافز الإيجابية لذاته كنتيجة لإكماله للمهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل.
7- **الضبط البيئي الدافعي:** إعادة ترتيب البيئة بما يسمح بالتغلب على مشاعر الملل وعدم الرغبة في مواصلة العمل مما يزيد احتمالية إكمال المهمة أو العمل.
8- **حوار الذات عن الكفاءة:** الحديث إلى الذات للتأكيد على أسباب إكمال العمل، وهنا يحاول المُتعلم أن يذكر نفسه ويؤكد على أن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل.

9- **حوار الذات عن الأداء:** الحديث إلى الذات للتأكيد على أسباب إكمال العمل وهنا يحاول المُتعلم أن يذكر نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو ظهوره أفضل من الآخرين.

10- **تنشيط الاهتمام:** إعادة تحديد موقف التعلُّم وأهميته مما يجعل الفرد يعاود الاندماج في العمل في حالة الشعور بالملل أو التفكير في عدم أهمية وفائدة العمل.

11- **الترتيب البيئي:** الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلُّم يساعد على التعلُّم والابتعاد عن كل ما يشتت الجهد والتركيز.

12- **طلب العون الأكاديمي:** طلب المساعدة الأكاديميّة من الأقران والمعلمين عند الحاجة إليها.

13- **تعلم الأقران:** مشاركة المُتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلُّم بمعنى الاستفادة من التعلُّم الجماعي.

14- **البحث عن المعلومات:** البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمادة المقررة أو العمل المطلوب.

15- **الاحتفاظ بالسجلات:** عمل المُتعلم للتقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أداءه لعمل ما، أو أحداث معيّنة داخل المحاضرة أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته.

16- **إدارة الوقت:** جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح استخداماً أمثلاً له.

17- **التقويم الذاتي:** مقارنة المُتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها.

البيئة الصفية والتعلم المنظم ذاتيا

يرى قطامي وقطامي أن البيئة الصفية النفسية هي إحدى النتاجات التي تتشكل بفعل تأثيرات السلوكيات والإجراءات المخططة التي خططها المعلم لكي يندمج فيها الطلبة مع المواد والخبرات التعليمية والإجراءات التعليمية التي يجريها في الصف ويترتب على ذلك أن تتكون علاقات واتجاهات. أو تظهر توقعات (إيجابية أو سلبية) من المعلم، أو استجابات (إيجابية أو سلبية) من قبل الطالب جراء تفاعله مع هذه المتغيرات الصفية، وأن البيئة النفسية تسهم في تطور سلوكيات مرهونة بوجود المعلم في موقف صفي ووجود طلبة ملتقين لتلك الأنشطة ومكان تحدد معالمه، وقد تكون هذه السلوكات تكيفيه إيجابية بناءة تساعد الطلبة على النمو والتفاعل والتقدم تجاه تحقيق الهدف، أو تكون سلوكات تكيفية سلبية يترتب على ظهورها مشكلات سلوكية مرهونة بالموقف والبيئة الصفية (قطامي وقطامي، 2002).

إنَ البيئة الصفية لها تأثير كبير في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضاً من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى. وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في إدارته لصفه بما يتيح لطلابه تعليماً أفضل وتعلماً أكثر فاعلية وبالتالي إقبالاً على التعلم واستجابة لما يطلب منهم

وفي هذا المجال يتوقع من المعلم أن يقوم بما يلي:

1. إعداد الطلبة إعداداً اجتماعياً يحبب إليهم التعاون والتكافل والعدل والنظام والتقدم، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، والاعتراف بحقوق الآخرين واحترام مشاعرهم.
2. تدريب الطلبة على الخدمات الاجتماعية وتقديرهم القيم الثقافية تقديراً حسناً.
3. تلبية حاجات الطالب النفسية والنظرية كحاجته إلى الأمن والطمأنينة والحب والتقدير والإحساس بالنجاح وحاجته لسلطة ضابطة وحبة للحرية .

4. قبول واحترام مشاعر الطلبة والتعبير عن ذلك من خلال الكلام والأفعال.
5. العمل على إحساس الطالب بالأمن والأمان والحرية في السلوك والتعبير وغياب مظاهر العنف والإرهاب في العلاقة بين المعلم والطالب.
6. تقبل أفكار الطلبة وآرائهم التي تطرح والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات والالتزام بالانفتاح والموضوعية تجاه الأمور التي تطرح في غرفة الصف.
7. إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع طلبة الصف في ضوء حاجاتهم وإمكاناتهم فالمحاباة من معوقات المناخ النفسي الجيد في غرفة الصف.
8. استخدام الثناء والتشجيع والتعزيز الذي يسهم في حث الطلاب إلى المزيد من المشاركة وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم.
9. إقامة علاقات ودية مع الطلاب تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.
10. توفير الجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدالة والمساواة والموضوعية والثقة والمودة (أبونمرة،2001).

افتراضات البيئة الصفية المثيرة للدافعية:

يقترح قطامي وقطامي الافتراضات التالية للبيئة الصفية المثيرة للدافعية:

1. إن تنظيم نشاطات الطلبة كمجموعة ينجح مهمة عمل الطلبة.
2. إن تدريب التعاون في العمل على صورة فريق يزيد من تحمل الطلبة لمسؤوليتهم تجاه تعلمهم، ويأخذ ذلك صور سير العمل، وتنفيذه ومشاركة الأفكار، وتزويدهم بالدعم والتشجيع يحسن الأداء لديهم.
3. إن عمل المجموعات، وتدريب الطلبة على عمل سيناريوهات تعبر عن آرائهم يساعدهم في بناء وتنظيم تعلمهم بحيث يتحملون مسؤولية النتاجات التعليمية التي يحققونها.

4. إن تزويد الطلبة بمهمات أكاديمية مفتوحة النهاية، والتي تتطلب حلولاً متعددة يعمل على حماية البيئة الصفية من الاضطراب والتشويش.

5. إن تزويد أفراد المجموعة بالتشجيع المناسب يساعدهم على تبني أحداث المجموعة بدلاً من تبنيهم الأهداف الفردية، وذلك لأن أفراد المجموعة دائماً يحتاجون إلى التشجيع والدعم المناسب.

6. إن اختيار التنظيم الصفي كمجموعات كبيرة، أو مجموعات صغيرة العدد أو التعلم الشخصي المناسب يسهم في تحسين أداءات الأفراد ضمن هذه التنظيمات، وأن ذلك يحتاج لأن يكون المعلم ذا خبرة مناسبة في اختيارالتنظيم المناسب (قطامي وقطامي، 2002).

كما ذكرنا سابقاً، فإن تطور المراهقين من الممكن أن يؤثر على قدرة الطلبة على التعلم واستخدام الاستراتيجيات المعرفيّة والتعلم المنظم ذاتيا، وأن البيئة الصفية على وجه الخصوص يمكن أن تؤثر على دافعيّة الإنجاز للطلبة، ومع ذلك عندما يتم فحص النمو والتأثيرات البيئية للفصول الدراسيّة في وقت واحد، تكشف نتائج مثيرة للاهتمام، ومن هذه النتائج ما يتعلق بعناصر دافعيّة الإنجاز للتنظيم الذاتيّ بدلاً من عناصر المعرفة للتنظيم الذاتيّ.

ان مشاركة الطلبة في عملية التعلم وتوافر المثيرات المتنوعة في البيئة الصفية والتي تخلق نوعًا من التحدي، من شأنها تعزيز دافعية الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة سواء الاساسية او الثانوية حتى مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Dev, 1997) .

ويعتبر دور المعلم في العملية التعليمية–التعليمية من العناصر الاساسية في البيئة الصفية ويعتبر أن دوره في التأثير على دافعية الطلبة من الأمور

الاساسية (Christophel & Gorham, 1995)، فعلى سبيل المثال يحرص المعلم على ايجاد العديد من الطرق المختلفة التي تستثير الطلبة وتزيد من درجة انتباههم وطاقاتهم نحو التحصيل الاكاديمي والذي بدوره يؤثر بشكل مباشر على تعلمهم الذاتي، فللمعلمين تأثير لا ينكر سواء من حيث شكل العلاقة بينهم وبين الطلبة، أو من حيث دورهم في تعزيز دافعية التحصيل، وتنظيم تعلمهم الذاتي، فالتدخل الفوري للمعلم في المواقف الصفية له علاقة بدافعية التحصيل وتنظيم الطلبة لتعلمهم الذاتي (اوربن Orpen, 1994).

إن مستوى دافعية الطلبة يتشكل من خلال سلوك المعلم وخبرته ضمن البيئة الصفية بالإضافة إلى العوامل الأخرى مثل مفهوم الذات الخاص بالتحصيل، والاتجاه، ونوع البيئة التعليمية، والرغبة في التخصص في مجال معين، وتوقعات التحصيل، وتنوع النشاطات الصفية، وتفاعل الطلبة واندماجهم، والتغذية الراجعة المباشرة، وتقبل الأصدقاء والزملاء، والذي سيؤثر بشكل مباشر على تطور القدرة على التعلم المنظم ذاتيا (Gorham & Millette, 1997).

ثانياً– الدراسات السابقة ذات الصلة

عند التطرق للأدب التربوي السابق يُلاحظ أنَّ هناك العديد من الدراسات التي كشفت عن أثر التعلُّم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بمتغيّرات مختلفة، كالتحصيل والجنس، ومهارات الاستماع وغيرها. ولكنَّ هناك نُدرة في الدراسات التي تناولت قدرة التعلُّم المنظم ذاتيًا، وفي هذا الجزء تستعرض الباحثة أهم الدراسات التي تناولت التعلُّم المنظم ذاتيًا، وقد تمَّ تناول الدراسات بحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث يلي ذلك تعقيب الباحثة عليها.

هدفت دراسة شنج (Chung, 2000) إلى بناء نموذج للتعلُّم المنظم ذاتيًا من خلال دراسة علاقة استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيّات المعرفيّة، وما وراء المعرفيّة) والكفاءة الذاتية بالتحصيل، وعلاقة التعلُّم المنظم ذاتيًا بتطوّر المرحلة الدراسيّة، حيث تألفت عيّنة الدراسة من (1865) طالبًا وطالبَة من الصفوف: الخامس الأساسي، والثاني الإعدادي، والصفوف الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ التحصيل يرتبط إيجابيًا مع استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا في جميع المراحل الدراسيّة، وكانت الكفاءة الذاتيّة من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل في الصف الخامس الأساسي، بينما ارتبطت الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة بالتحصيل في الصفوف العليّا.

أمّا ردادي (2002) فأجرى دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الدافعيّة واستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا، وأثر التفاعل بينهما على التحصيل الدراسي. تكونت عيّنة الدراسة من (103) طالبًا وطالبة من الصف التاسع وعيّنة من(135) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر بمدارس المنارات في المدينة المنورة بالسعودية. طبَّق الباحث عليهم استبيان المعتقدات الدافعيّة واستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا(MSLQ)، وتمَّ اعتماد درجات التحصيل الدراسي الفصلي لقياس التحصيل الأكاديمي. أظهرت الدراسة في

بعض نتائجها وجود تأثير دال إحصائياً لاستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي، وان مستوى القدرة على استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة جاء متوسطاً.

وقام علي (2003) بدراسة في جمهورية مصر العربية هدفت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا التالية: استراتيجية التقييم، واستراتيجية تعزيز الذات، واستراتيجية تحديد الهدف، والاستراتيجية المعرفيّة، واستراتيجية التنظيم. بلغت عيّنة الدراسة (260) طالباً وطالبة بالصفين العاشر والحادي عشر في أسيوط بمصر. قام الباحث بتطبيق مقياس استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا من إعداده، واعتمد مجموع درجات الطلبة التحصيلية في نهاية العام للدلالة على تحصيلهم الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين التحصيل الأكاديمي واستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا السابقة الذكر، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا لصالح مرتفعي التحصيل.

وأجرت الشمالية (2006) دراسة تجريبية حول الكشف عن أثر برنامج تدريبي للدافعيّة للتعلُّم على درجة التعلُّم المنظم ذاتيًا لطلبة المرحلة الأساسية العليّا في المدارس التابعة لمديرية عمان الأولى للعام الدراسي 2004/2005. وتكونت عيّنة الدراسة من مئتين وستة (206) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن والعاشر الأساسي، تمَّ توزيعهم بطريقة شِبه عشوائية على ثماني مجموعات متكافئة. وأظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعات الثمانية على الاختبار القبلي في درجة التنظيم الذاتي، بينما كشف تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود أثرٍ للبرنامج التدريبي على درجة التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى أفراد الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعات التجريبية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي على

درجة التعلُّم المنظم ذاتيًا تعود إلى متغيّر الصف، وذلك لصالح العيّنات التجريبيّة للصف العاشر الأساسي. كذلك أظهرت الدراسة فروقًا تعود إلى متغيّر الجنس، وذلك لصالح عيّنة الإناث، وأظهرت النتائج أيضًا تفوّق المجموعات الضابطة للإناث على المجموعات الضابطة للذكور في الاختبار القبلي لاستبانة التنظيم الذاتي.

وأجرى كليري (Cleary, 2006) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، لدى عيّنة من طلبة التاسع والعاشر في عدد من المدارس الثانوية بلغ عددهم (142) طالبًا وطالبة.

استخدمت أداة مكونة من ثلاثة مجالات رئيسية: البحث عن المعلومات والتعلُّم، وبيئة إدارة السلوك، والسلوك التنظيمي غير التكيفي. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في تطبيق استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا، وإلى وجود تباين في استخدام الطلبة لاستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا بين فئة الطلبة مرتفعي التحصيل وفئة الطلبة منخفضي التحصيل، ولصالح مرتفعي التحصيل.

وقام تانج ونيبر (Tang & Neber, 2008) بإجراء دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن قدرات التعلُّم المنظم ذاتيًا، والتعرُّف إلى الفرق بين الدولة والجنس والمستوى الصفي في الدافعيّة والتعلُّم المنظم ذاتيًا في مقرر الكيمياء لدى عيّنة من (315) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين العاشر والثاني عشر في دول أمريكا والصين وألمانيا، وقد تمَّ تطبيق استبانة أُعِدَّت خصيصًا لغايات الدراسة وإجراء مقابلات مع الطلبة. وبيَّنت النتائج أنَّ للدولة التي ينتمي إليها الطلبة التأثير الأكبر في مستوى الدافعيّة، والقدرة على استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا، حيثُ سجّل الطلبة الأمريكيون مستويات في الدافعيّة واستخدام التعلُّم المنظم ذاتيًا أعلى من نظرائهم الصينيين والألمان. وعلى الرغم من إظهار الطالبات في

جميع العينات مستويات أعلى من الذكور في التوجهات الهدفية، إلا أنهنَّ أظهرنَّ مستوى سطحيًا في استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا في تعلُّم الكيمياء أكثر من الذكور.

وأجرى بيرد (Bird ،2009) دراسة في نيوزيلندا هدفت إلى استكشاف الإجراءات التي يقوم بها المعلمون لتطوير القدرة على التعلُّم المنظم ذاتيًا بهدف تمكين طلبة المرحلة الأساسية من تحسين مهاراتهم في الإدارة الذاتيّة للتعلُّم. وتمَّ أجراء دراسة في مدرستين، المدرسة الأولى تقع في وسط أوتاجو في نيوزيلندا وتضم (220) طالبًا وطالبة من السنة الأولى إلى السنة الثامنة، أمّا المدرسة الثانية فتضمُّ (93) طالبًا وطالبة أيضًا من السنة الأولى إلى السنة الثامنة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (8) معلمين: ستة من المدرسة الأولى واثنان من المدرسة الثانية، ويقع هذا البحث ضِمن المنظور الاجتماعيّ المعرفيّ الذي ينظُر إلى التعلُّم المنظم ذاتيًا باعتباره عمليّة مفتوحة ومزيج من الملاحظة الذاتيّة والحكم الذاتيّ والتفاعل الذاتيّ؛ ونظريات التنظيم الذاتي تنظر إلى التعلُّم كنشاط دوري، والذي يحدث في ثلاث مراحل رئيسية هي : التدبّر والأداء أو السيطرة الإرادية والتأمل الذاتي. واعتمد نموذجًا استنادًا إلى دورة التعلُّم المنظم ذاتيًا لزيمرمان(Zimmerman)، وأُدرِجَت هذه المراحل وأكدّ تفاعلها الديناميكي، و تمّ تطبيق منهجيّة البحث الإجرائي كما هو منهج دوريّ، تشاركيّ، مرن، ومتجاوب بحيث يضمن توافقه مع المنظور المعرفيّ الاجتماعيّ للدراسة.

و أجرى حدّة (2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعيّة والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الرابعة المقبلين على شهادة التعليم المتوسط، وتحديد الدور الذي تلعبه الدافعيّة في رفع مستوى التحصيل، إلى جانب توعيّة المعلمين بأساليب استثارة الدافعيّة ودورها في عملية التعلُّم، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى دافعيّة التعلُّم وفي مستوى التحصيل الدراسيّ. وبلغ حجم عيّنة الدراسة (124) وهي تضم فئة المراهقين من ذكور وإناث تتراوح

أعمارهم بين (18و13) سنة منهم (64) من الإناث و(60) من الذكور، وأسفرت الدراسة إلى مجموعة من النتائج جاء من أهمّها أنَّ الطالب الذي يتميز بدافعيّة تعلُّم مرتفعة يتحلى بالصبر ويواجه الصعوبات في سبيل تحقيق التفوّق والنجاح والإنجاز الأكاديمي، على عكس الطالب الذي لديه دافعيّة تعلُّم منخفضة، حيث نجده يشعُر بالملل والضجر من المواقف التعليميّة وبالتالي ضرورة توعيّة المعلمين بدور الدافعيّة في عمليّة التحصيل من خلال إقامة دورات تدريبية لهم لتعريفهم بأساليب استثارتها.

أمّا دراسة المقداد والجراح (2013) فأجريت في الأردن بهدف التعرف إلى مستوى التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى عيّنة من الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين، وما إذا كان يختلف تبعًا لمتغيرات تصنيف الطالب (موهوب، عادي)، وجنسه وفئته العمريّة والتفاعل بينها. اشترك في الدراسة (491) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدينة اربد. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت صورة معربّة من مقياس مارتينيز- بونز للتعلُّم المنظم ذاتيًا. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ التعلُّم المنظم ذاتيًا بكافة مكوناته جاء بمستوى مرتفع للطلبة الموهوبين، وكان بمستوى مرتفع على مكونيّ تكييف الاستراتيجية، ومراقبة الذات، ومستوى متوسط على باقي المكونات للطلبة العاديين. وأنَّ طلبة الفئة العمرية الأصغر تفوقوا بكافة مكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا على الفئات العمرية الأخرى. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعيّة الأكاديمية، وتحديد الهدف، واستخدام الاستراتيجية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين. وتفوقّت الإناث على الذكور في التعلُّم المنظم ذاتيًا بكافة مكوناته، كما تفوقّت الإناث الموهوبات على الذكور الموهوبين والعاديين وعلى الإناث العاديات في الدافعيّة الأكاديميّة.

وقامت العمري (2013) بإجراء دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسيّة العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم في

ضوء بعض المتغيّرات، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب، ومستواه الصفي، وتحصيله الأكاديمي. تكونت عيّنة الدراسة من (350) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة تبنّت الباحثة مقياس لمكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا على بُعديّ إدارة بيئة التعلُّم والسلوك، والبحث ومعلومات التعلُّم جاء مرتفعاً، في حين جاء بُعد السلوك التنظيمي غير التكيُّفي ضمن المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا تُعزى لمتغير مستوى التحصيل، ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة تُعزى لاختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من استعراض الباحثة لدراسات التعلُّم المنظم ذاتيًا السابقة أو غيرها؛ ممّا لم يرد ضمنها لاحظت الآتي:

- ركّزت الدراسات التي عُنِيَت بالتعلُّم المنظم ذاتيًا على البحث في التعلُّم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتحصيل لدى الطالب كدراسة علي (2003)، ودراسة كليري (Cleary, 2006)؛ وعلى نماذج التعلُّم المنظم ذاتيًا والبرامج التدريبية المرتبطة به كدراسة شنج (Chung, 2000)، ودراسة الشمايلة (2006)، بينما ركّزت بعض الدراسات الأجنبية على قدرات استخدام التعلُّم المنظم ذاتيًا كدراسة تانج ونيبر (Tang & Neber, 2008)، ودراسة بيرد (Bird ،2009)؛ ومستوى التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة كدراسة المقداد والجراح (2013)، ولاحظت الباحثة عدم وجود دراسة عربية أو محلية عُنِيَت بالبحث في تطوّر القدرة على التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي، وهذا ما يُميّز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات.

- يظهَر من مقارنة الدراسات الأجنبية بالعربية أنَّ الأولى اهتمت وركّزت على بحث واستجلاء استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا، ودور الدافعيّة وبرامج تنمية الاستراتيجيّات والدراسات الطوليّة والفعاليّة الذاتيّة؛ بينما كانت غالب الدراسات العربية في حدود بحث العلاقات مع متغيّرات متعددة كالصف والجنس ومستوى الطالب دون الكشف عن تطوّر قدرات التعلُّم المنظم ذاتيًا لديه؛ إلا القليل منها كدراسة العمري (2013) التي بحثت في مكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة.
- تؤكد جميع الدراسات أهمية استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا لإسهامها في التحصيل الأكاديمي وزيادة الدافعيّة نحو التعلُّم.
- يمكن الاعتماد على استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا كمنبِئات بالتحصيل الأكاديمي كما في دراسة ردادي (2002)، ودراسة الشمايلة (2006). ويُظهِر التدريب على استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا أثره في تحسين التحصيل الأكاديمي كما في دراسة الشمايلة (2006).
- كانت أكثر الأساليب الإحصائية استخداماً اختبارات الفروق (اختبار "ت"، تحليل التباين)، ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البحث في تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة، كما تتميز في عيّنتها من طلبة المرحلة الأساسية حيث كان معظم تركيز الدراسات السابقة على المرحلة المتوسطة والثانوية.
- أفادت الباحثة من الإطلاع على الدراسات السابقة في تعميق الوعي بمفاهيم التعلُّم المنظم ذاتيًا وفي إثراء الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها وأدواتها، وإجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة، كما يتناول الإجراءات والطرق الإحصائية التي استخدمت في عرض وتحليل نتائجها.

منهجية الدراسة:

تُعدّ هذه الدراسة دراسة وصفيّة تحليلية، فهي وصفيّة كونها هدفت إلى الكشف عن مستوى أفراد عيّنة الدراسة من أجل استقصاء مستوى التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الصفوف الأساسيّة الثلاثة (السادس، والثامن والعاشر) التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن، وتعدّ دراسة تحليلية كونها هدفت إلى معرفة العلاقة بين العمر والجنس والبيئة الصفيّة في التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي، التابعين لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2014/2013) أنَّ المجموع الكليّ لطلبة الصفوف الثلاثة (8774) طالبًا وطالبة توزعت على (249) شعبة صفية، كما هو مُبيّن في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المستوى الدراسي والجنس

المستوى الدراسي	الجنس					
الصف السادس	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	الشعب
	1118	%42.33	1523	%57.67	2641	75
الصف الثامن	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	
	1345	%44.13	1703	%55.87	3048	87
الصف العاشر	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	
	1368	%44.34	1717	%55.66	3085	87
المجموع الكلي	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	
	3831	%43.66	4943	%56.34	8774	249

*وزارة التربية والتعليم (التقرير السنوي، العام الدراسي 2014/2013)

عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدراسة لتشمل الصفوف الأساسية الثلاث (السادس، والثامن والعاشر) بالطريقة العشوائيّة الطبقية من مدارس مديرية تربية عمان الثانية في الأردن، حيث بلغ عدد أفراد العيّنة (372) طالبًا وطالبة (186 ذكور، 186 إناث) شكّلوا ما نسبته (28%) من المجتمع الأصلي؛ وتمّ توزيعهم وفقًا لمتغيّرات الدراسة التصنيفيّة، وهي الجنس والصف الدراسي والجدول (2) يبيّن التكرارات والنسب المئويّة لأفراد العيّنة حسب متغيّرات الدراسة.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الصف	السادس الأساسي	124	%33.3
	الثامن الأساسي	124	%33.3
	العاشر الأساسي	124	%33.3
	المجموع	372	%100
الجنس	ذكر	186	%50.0
	أنثى	186	%50.0
	المجموع	372	%100

يشير الجدول (2) إلى اختيار عدة شعب صفيّة لطلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي موزعة بالتساوي بين شعب الذكور والإناث وبمجموع (372) طالبًا وطالبة، حيثُ كان عدد طلبة الصف السادس الأساسي (124) طالبًا وطالبة وبنسبة (33.3%)، واندرج هذا على طلبة الصف الثامن والعاشر الأساسي، وكان عدد الطلبة الذكور (186) بنسبة (50%) من مجموع الطلبة، وكذلك بلغ عدد الإناث (186) وبنسبة (50%) أيضًا من مجموع الطلبة.

أداتا الدراسة:

من أجل تحقيق هدف الدراسة في التعرف على تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاث (السادس، والثامن والعاشر) التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن من وجهة نظر تقديرات عيّنة أفراد الدراسة، قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة للتعلُّم المنظم ذاتيًا، حيث تمَّ ترجمة أداتين تكونتا من (71) فقرة، موزعة كما يلي:

الأداة الاولى: أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم (MSLQ):- Motivated Strategies For Learning Questionnaire.

تمَّت ترجمة أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم الذي وضَعه بينترش وديغروت (Pintrich& DeGroot,1990) لقياس مستوى استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا، وقد استند الباحثان في وضع فقرات الأداة على النظرية المعرفيّة الاجتماعيّة، حيث تتكوّن الأداة من (44) فقرة مشتملة على المجالات التالية:

-مجال قيمة المهمة (Task Value) ويتضمَّن الفقرات التالية (1، 4،5،7، 10،14 15، 17، 21).

– مجال الفاعليَّة الذاتيّة (Self-Efficacy) ويتضمَّن الفقرات التالية (2، 6، 8، 11، 9، 13، 16، 18،19).

– مجال قلق الامتحان (Test Anxiety) ويتضمَّن الفقرات التالية (3، 12، 20،22).

– مجال الاستراتيجيات المعرفيّة(Cognitive strategy) ويتضمَّن الفقرات التاليّة (44، 42، 41، 39،36، 34، 31،30، 29، 28، 26، 24،23).

– مجال التنظيم الذاتي ما وراء المعرفيّ (Meta cognitive self- regulation) ويتضمَّن الفقرات التالية (25، 27، 32، 33، 35، 37، 38، 40، 43).

الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم (استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا):

دلالات صدق أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم في صورته الأصلية: قام بنترش وديغروت (Pintrich &DeGroot,1990) بإعداد أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم التي تعدُّ الأكثر استخدامًا وقبولًا، لقياس استراتيجيات الدافعيّة للتعلُّم (استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا). وقد استخدما الطرق والأساليب العلميّة المختلفة لتطوير الفقرات المبدئية التي اشتملت عليها الأداة في صورتها الأولية. وقد بلغ عدد فقرات الأداة (44) فقرة، وقد طُبِقَّت الصورة الأوليَّة على (766) طالبًا وطالبةً. وللتحقق من صدق الأداة قام الباحثان باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن للأداة، و تمتعّت الأداة بصدق تنبؤي جيد لأداء الطلبة الحقيقي في المقرر الدراسي، وبقيت الأداة في صورتها الأصلية (44) فقرة.

ولمزيدٍ من التحقق تمَّت ترجمة أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم من اللغة الإنجليزية إلى العربية، ثم طُلِبَ من مترجم آخر ترجمته من العربية إلى الإنجليزية، وبعد أن تمَّ مطابقة الترجمة، تمَّ عرض فقرات الأداة باللغة العربية والإنجليزية على (12) محكّمًا مختصًا في علم

النفس التربوي والإرشاد والقياس واللغة العربية واللغة الإنجليزية كما في الملحق (3)، وطُلِب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه وشمولية المجال، ووضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها، واقتراح أيّ مجالٍ آخر للأداة، وحَذف الفقرات غيرِ الملائمة أو تعديلها أو إبداء أيّ ملاحظات مناسبة تستفيد منها الباحثة. واعتمد اجماع عشرة من اثني عشر محكّمًا لقبول الفقرات، واستنادًا لآراء المحكّمين، ووفقًا للتعديلات اللغويّة بقيت الأداة مكونة (44) فقرة موزعة على خمسة مجالات كما في الملحق (2).

ومن الأمثلة على التعديلات، تمَّ تعديل فقرة (غالباً ما اختار موضوعات للمشاريع، قراءة...الخ، التي سوف أتعلم شيئاً منها حتى لو كانت تتطلب المزيد من العمل.) بفقرة (اختار مواضيع للمشاريع والواجبات الإضافية والتي سأتعلم منها شيئاً حتى لو كانت تتطلب المزيد من الجهد).وكذلك فقرة (أنا متأكد من أنني يمكن أن أقوم بعملٍ ممتاز على المشكلة والواجبات الموكلة لي في هذه المادة.) بفقرة (أنا متأكد من أنني يمكن أن أقوم بعمل ممتاز في الواجبات الموكلة لي في المواد الدراسية.).

وللتأكُّد من صِدق بناء الأداة تمَّ تطبيقها على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (45) طالبًا وطالبة من خارج عيّنة الدراسة، وتمَّ استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين الفقرة، والمجال الذي تنتمي إليه، الفقرة والأداة كَكُل، وعليه لم يتم حذف أيّ فقرة من فقرات الأداة لعدم انخفاض أيّ منها عن المعيار الذي تبنَّته الباحثة ومعامل ارتباط (0.30)، وبذلك بقيت الأداة بصورتها النهائية مكوّنة من (44) فقرة، موزعة على خمسة مجالات وهي قيمة المهمة (9) فقرات، الفاعليّة الذاتية (9) فقرات، قلق الامتحان (4) فقرات، الاستراتيجيات المعرفيّة (13) فقرة، والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي (9) فقرات والجدول (3) يبيّن ذلك.

جدول (3): معامل ارتباط الفقرة مع المجال والأداة الكلي لاستراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم

(ن=45)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.66**	.55**	20	.85**	.74**	39	.89**	.43*
2	.74**	.64**	21	.87**	.62**	40	.75**	.71**
3	.65**	.42**	22	.64**	.70**	41	.88**	.76**
4	.68**	.67**	23	.70**	.55**	42	.52**	.61**
5	.72**	.56**	24	.62**	.35*	43	.45**	.42**
6	.75**	.70**	25	.50**	.41**	44	.64**	.54**
7	.66**	.51**	26	.60**	.35*			
8	.68**	.65**	27	.80**	.58**			
9	.79**	.76**	28	.86**	.58**			
10	.78**	.73**	29	.81**	.60**			
11	.86**	.82**	30	.39*	.46**			
12	.74**	.67**	31	.75**	.54**			
13	.70**	.62**	32	.69**	.72**			
14	.54**	.42*	33	.65**	.61**			
15	.73**	.68**	34	.63**	.56**			
16	6**	.58**	35	.49**	.38*			
17	.80**	.78**	36	.80**	.39*			
18	.65**	.56**	37	.82**	.38*			
19	.67**	.71**	38	.90**	.54*			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تمَّ حساب قِيَم مُعاملات الارتباط بين المجالات في ما بينها، ومجالات الأداة من جهة ومجالات الأداة والعلامة الكلية للأداة من جهةٍ أخرى، والجدول (4) يبيّن مضمون تلك المُعاملات.

الجدول (4): مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الأداة معًا والعلامة الكلية للأداة (ن=45)

العلاقة الارتباطية		الفاعلية الذاتية	قيمة المهمة	الاستراتيجيّات المعرفيّة	قلق الامتحان	التنظيم الذاتي ما وراء معرفي
الفاعلية الذاتية	ر	1				
	الدلالة	.				
قيمة المهمة	ر	.600**	1			
	الدلالة	(.000)	.			
قلق الامتحان	ر	.458**	.734**	1		
	الدلالة	(.002)	(.000)	.		
الاستراتيجيّات المعرفيّة	ر	.574**	.671**	.687**	1	
	الدلالة	(.000)	(.000)	(.000)	.	
التنظيم الذاتي ما وراء معرفي	ر	.798**	.904**	.811**	.782**	1
	الدلالة	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	.

**دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

يتضحّ من نتائج الجدول (4) أنَّ ارتباط المجالات مع بعضها تراوحت من (0.458− 0.734)، كما يُلاحظ ارتباط المجالات بالأداة الكُلي تراوحت من (0.782 – 0.904). كما يتبيّن من الجدول أنَّ جميع معاملات ارتباط المجالات مع أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم موجبة ودالة، وبناءً على ذلك تتمتع الأداة بدلالات صدق جيدة تسمح باستخدامها.

ثبات أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم (الاتساق الداخلي):

قام بينترش وديغروت (Pintrich &DeGroot,1990) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة كَكُل حيث بلغ (0.91) كما بلغ ثبات الإعادة للأداة (0.87)، وقد طبِقّت على (766) طالبًا وطالبة.

كما تمَّ التحقُق من ثبات الأداة بتطبيقها على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدراسة، تكوَّنت من (45) طالبًا وطالبة بطريقة إعادة الاختبار (Test- Retest) على العيّنة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للأداة الكلي وللمجالات حيث بلغ ثبات الإعادة للأداة الكلي (0.93) والاتساق الداخلي(0.91) كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5): معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم

أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم ومجالاتها	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الفاعلية الذاتية	0.82	0.83	9
قيمة المهمة	0.88	0.87	9
قلق الامتحان	0.62	0.67	4
الاستراتيجيّات المعرفيّة	0.69	0.72	13
التنظيم الذاتي ما وراء معرفي	0.71	0.73	9
الكلي	0.91	0.93	44

تصحيح أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم:

تكوّنت الأداة من (44) فقرة بسلّم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التاليّة، الجملة دائمًا صحيحة بالنسبة لك (5) درجات، الجملة في الغالب صحيحة بالنسبة لك (4) درجات، الجملة صحيحة بالنسبة لك (3) درجات، والجملة أحيانًا صحيحة بالنسبة لك درجتان، وليست صحيحة بالنسبة لك (1) درجة؛ بحيث تكون أقل درجة يحصل عليها الطالب على المقياس كاملًا هي (44) درجة، وأعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (220) درجة.

ولتحديد مستوى استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم لأفراد عيّنة الدراسة، تمَّ تصنيف المتوسطات الحسابية وفقًا للمعيار الآتي: المدى= 5 (أوزان المقياس)−1=4، ثمَّ قيمة المدى 1,33=3/4، بالتالي منخفض من (1−2,33) ومتوسط من (2,34−3,67) ومرتفع (3.6 وأكثر).

الأداة الثانية: أداة البيئة الصفيّة:

تمَّ ترجمة أداة البيئة الصفيّة لكلٍ من اخليز وويغفيلد وميدجلي و ايفير وورومان وفيلدافير (Eccles & Wigfield& Midgley& Reuman& Iver& Feldlaufer, 1993) وتمَّ صياغة فقرات أداة البيئة الصفيّة للطالب بصورتها الأولية كما في الملحق (2) بحيث تكوّنت من (27) فقرة ضمن ستة مجالات على النحو التالي:

- مجال المقارنة الاجتماعيّة، (Social Comparison) ويتضمَّن الفقرات التالية (1،4،16).
- مجال التعاون والتفاعل، (Cooperation and Interaction) ويتضمَّن الفقرات التالية (2، 3،9،15،20).
- مجال المنافسة، (Competition) ويتضمَّن الفقرات التاليّة (8,12,17).
- مجال المعلم الصديق،(Teacher – Unfair-Unfriend) ويتضمَّن الفقرات التاليّة (5،10، 14،19 ،27،7، 22).
- مجال المعلم وتثمين الصف، (Teacher – Valuing of class) ويتضمَّن الفقرات التاليّة (24،25،26).
- مجال الفريق المفرد، (Single Items Not In Composite) ويتضمَّن الفقرات التاليّة (6،13، 23، 21، 18،11).

الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداة البيئة الصفيّة:

دلالات صدق لأداة البيئة الصفيّة في صورتها الأصلية: قام كل من اخليز وويغفيلد وميدجلي و ايفير ورومان وفيلدافير (Eccles & Wigfield & Midgley & Reuman & Iver & Feldlaufer, 1993) بإستخدام الطرق والأساليب العلميّة المختلفة لتطوير الفقرات المبدئية التي اشتملت عليها الأداة في صورتها الأولية، وقد بلغ عدد فقرات الأداة (27) فقرة، تقيس فيها ستة مجالات وهي كالتالي (المقارنة الاجتماعيّة، والتعاون، والمنافسة، والمعلم الصديق، والمعلم وتثمين الصف، والفريق المفرد)، وقد طُبّقت الأداة على (187) طالبًا وطالبة. وللتحقق من صدق الأداة قام الباحثون باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن للأدة، كما يتمتّع بصدق تنبؤي جيد لأداء الطلبة الحقيقي في المقرر الدراسي. وبقيت الأداة في صورتها الأصلية مكونة من (27) فقرة. وللمزيد من التحقق تمَّت ترجمة أداة البيئة الصفيّة من اللغة الإنجليزية إلى العربية، ثم طُلِبَ من مترجم آخر ترجمتها من العربية إلى الإنجليزية، وبعد أن تمَّ مطابقة الترجمة، تمَّ عرض فقرات الأداة باللغة العربية والإنجليزية على (12) محكمًا مختصًا في علم النفس التربوي والإرشاد والقياس واللغة العربية واللغة الإنجليزية كما في الملحق (3)، وطُلِبَ منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى: ملاءمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه وشمولية المجال، ووضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغويّة وسلامتها، واقتراح أيّ مجال آخر للأداة، وحَذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها أو إبداء أيّ ملاحظات مناسبة تستفيد منها الباحثة. واعتمد اجماع عشرة من اثني عشر محكّمًا لقبول الفقرة، واستنادًا لآراء المُحَكّمين، ووفقًا للتعديلات اللغوية بَقِيت الأداة مكونة من(27) فقرة كما في الملحق (2). ومن أمثلة التعديل: تعديل فقرة (عندما يتم تسليمنا الأوراق، نعرض أوراقنا على بعضها البعض لمعرفة كيف كان ادائنا) بفقرة (عندما يتم تسليمنا أوراق الاختبار نقوم بعرضها على بعضنا البعض.)، كذلك الفقرة (يمكننا اختيار من نريد للعمل سويًا) تمَّ تعديلها على النحو التالي (نشعر بأنَّ لنا حرية الاختيار للعمل سويًا)، وكذلك بالنسبة للفقرة (يمكننا العمل في مشاريع من اختيارنا) تمَّ تعديلها بفقرة (يمكننا العمل على مهمات وواجبات من اختيارنا).

ووفقًا لتلك التعديلات اللغوية بَقِيت الأداة مكونة من ستة مجالات هي: المقارنة الاجتماعيّة (3) فقرات، والتعاون (5) فقرات، والمنافسة (3) فقرات، والمعلم الصديق (7) فقرات، و المعلم وتثمين الصف (3) فقرات، والفريق المفرد (6) فقرات. لقد تمَّ التوصل لصدق بناء الأداة بتطبيقها على عيّنة استطلاعيّة مكونّة من (45) طالبًا وطالبة من خارج عيّنة الدراسة، حيث تمَّ حساب صدق البناء بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة بالمجال وبالعلامة الكلية للأداة، والجدول (6) يبيّن ذلك.

الجدول (6): معامل ارتباط الفقرة مع المجال والمقياس الكلي للبيئة الصفيّة (ن=45)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.49**	.39*	11	.69**	.49**	21	.74**	.65**
2	.50**	.48**	12	.46**	.48**	22	.81**	.42*
3	.69**	.39*	13	.47**	.50**	23	.38*	.58**
4	.68**	.50**	14	.68**	.59**	24	.75**	.44**
5	.40**	.56*	15	.46**	.37*	25	.67**	.48**
6	.62**	.40*	16	.47**	.45*	26	.69**	.46**
7	.75**	.65**	17	.42*	.40*	27	.740**	.62**
8	.800**	.70**	18	7	.475**			
9	.45**	.55**	19	5	.446**			
10	.57**	.46**	20	.57**	.51**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تمَّ حساب قِيَم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة من جهة والعلامة الكلية من جهة أخرى، والجدول (7) يبيّن ذلك.

الجدول (7): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الأداة والعلامة الكلية للأداة (ن=45)

العلاقة الارتباطية		المقارنة الاجتماعيّة	التعاون	المنافسة	المعلم الصديق	المعلم وتثمين الصف	الفريق المفرد	البيئة الصفيّة
المقارنة الاجتماعيّة	ر الدلالة	1 .						
التعاون	ر الدلالة	.731** (.000)	1 .					
المنافسة	ر الدلالة	.625** (.000)	.688** (.000)	1 .				
المعلم الصديق	ر الدلالة	.834** (.000)	.774** (.000)	.723** (.000)	1 .			
المعلم وتثمين الصف	ر الدلالة	.703** (.000)	.795** (.000)	.720** (.000)	.799** (.000)	1 .		
الفريق المفرد	ر الدلالة	.742** (.000)	.790** (.000)	.725** (.000)	.813** (.000)	.803** (.000)	1 .	
البيئة الصفيّة	ر الدلالة العدد	.864** .000 45	.889** .000 45	.844** .000 45	.923** .000 45	.896** .000 45	.918** .000 45	1 . 45

**دلالة إحصائية عند مستوى α =0.01.

تشير نتائج الجدول (7) إلى أنَّ ارتباط المجالات مع بعضها تراوحت من (0.625– 0.834)، وأنَّ معامل ارتباط مجالات الأداة بالأداة كَكُل تراوحت بين (0.844 – 0.918)، كما يتبيَّن من الجدول (7) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين مجالات أداة البيئة الصفيّة كانت موجبة ودالة إحصائيًا، وبناءً على ذلك فإنَّ الأداة تتمتَّع بدلالات صدق جيدة تسمح باستخدامها.

ثبات أداة البيئة الصفيّة:

قام كل من اخليز وويغفيلد وميدجلي و ايفير ورومان وفيلدافير (Eccles & Wigfield & Midgley & Reuman & Iver & Feldlaufer, 1993) بإستخراج ثبات الاتساق الداخلي للأداة وأبعادها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وحول الاتساق الداخلي تراوحت معاملات الثبات باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة كَكُل حيث بلغ من (0.65– 0.83).

تمَّ إيجاد دلالات ثبات أداة البيئة الصفيّة عن طريق إعادة الاختبار على نفس العيّنة من خلال تطبيقها على عيّنة مكوّنة من (45) طالبًا وطالبة من خارج عيّنة الدراسة بفارق زمني مدته أسبوعان. وقد بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.94) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائجهم في المرة الأولى والثانية للأداة كَكُل، وثبات الإعادة بلغ (0,84). كما تمَّ استخراج معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعيّة الست باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، ويوضّح الجدول (8) معاملات الثبات للأداة الكلي وأبعادها.

الجدول (8): معاملات الثبات لأداة البيئة الصفيّة الكلي وأبعادها بطريقة كرونباخ ألفا

أداة البيئة الصفية ومجالاتها	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
المقارنة الاجتماعيّة	0.72	0.83	3
التعاون	0.76	0.87	5
المنافسة	0.74	0.83	3
المعلم الصديق	0.66	0.82	7
المعلم وتثمين الصف	0.70	0.80	3
الفريق المفرد	0.82	0.87	6
الكلي للأداة	0.94	0.84	27

وتبيّن نتائج الجدول (8) أنَّ أعلى قيمة لمعامل الثبات كانت لمجال الفريق المفرد، إذ بلغت (0.82) وكانت أقل قيمة لمعامل الثبات لمجال المعلم الصديق، حيث بلغت (0.66). كما بلغ معامل الاتساق الكلي للأداة كَكُل (0.94).

تصحيح أداة البيئة الصفيّة:

تكوَّنت الأداة بصورتها النهائية من (27) فقرة يستجيب عليها الطالب وفق سلّم إجابة خماسي تأخذ الأوزان الآتية: الجملة تشبهك تمامًا (5) درجات، الجملة تشبهك كثيرًا (4) درجات، الجملة تشبهك بعض الشيء(3) درجات، لا تشبهك كثيرًا (درجتان)، ولا تشبهك أبدًا درجة واحدة، بحيث يكون أقل درجة يحصل عليها الطالب هي (27)، وأعلى درجة يحصل عليها هي (135) درجة.

ولتحديد مستوى البيئة الصفيّة لأفراد عيّنة الدراسة، تمَّ تصنيف المتوسطات الحسابية وفقًا للمعيار الآتي: المدى= 5 (أوزان المقياس)−1=4، ثم قيمة المدى3/4=1,33، بالتالي منخفض من (1−2,33) ومتوسط من (2,34−3,67) و مرتفع (3.68 وأكثر).

اجراءات الدراسة

1− تمّ ترجمة أداتيّ الدراسة وتوزيعها على 12 محكّمًا، وطُلِب منهم إبداء أرائهم وملاحظاتهم حولَ مدى ملائمة الفقرات.

2− تمَّ الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة في المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانية، والحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلٍ من كلية الأميرة علياء الجامعيّة ومديرية عمان الثانية.

3− تمَّ حصر أفراد عيّنة الدراسة من طلبة الصفوف الأساسيّة الثلاث (السادس، والثامن، والعاشر) التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن.

4− تمَّ إعداد أداتيّ الدراسة واستخراج دلالات الصدق والثبات لها كما مرّ سابقًا.

5- تمَّ تطبيق أداتيّ الدراسة على أفراد العيّنة، بحيث تمَّ تطبيق الأداتين معًا وفي نفس الحصة الصفيّة، وذلك بعد أن قامت الباحثة بشرح مضمون أداتيّ الدراسة للطلبة وتوضيح الهدف من تطبيقهما والاجابة على استفساراتهم، وقد تراوحت مدة الاجابة على الأداتين (40) دقيقة، كما استغرق توزيع الأداتين وجمعهما ثمانية أسابيع.

6- تمّ جمع أداتيّ الدراسة من الطلبة وتدقيقهما.

7- تمَّ تفريغ البيانات على قوائم خاصة، ثُمَّ إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائيًا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة" (SPSS).

8- تمَّ معالجة البيانات احصائيًا والحصول على النتائج للإجابة على اسئلة الدراسة ثمَّ مناقشة النتائج والخروج بتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمَّ استخدام التحليلات الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول تمَّ استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- للأجابة عن السؤال الثاني تمَّ استخدام تحليل التباين الثلاثي و المقارنات البَعدية بطريقة شيفيه.

متغيرات الدراسة:

أولًا: المتغيّرات التصنيفيّة: الجنس، وله فئتان: - ذكر - أنثى

المستوى التعليمي، وله ثلاثة مستويات:

- الصف السادس الأساسي - الصف الثامن الأساسي -الصف العاشر الأساسي

- البيئة الصفيّة، ولة ثلاثة مستويات: البيئة الصفيّة الهادفة، والبيئة الصفيّة المتوسطة، والبيئة الصفيّة المثبطة.

ثانيًا: المتغيّر التابع: -استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمَّن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تهدف إلى التعرف إلى تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي واختلاف ذلك تبعاً لعدد من المُتغيّرات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينُّص على: ما مستوى تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي، والجدول (9) يوضّح ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	قلق الامتحان	3.31	1.137	متوسط
2	الفاعليَّة الذاتيّة	3.03	1.395	متوسط
3	التنظيم الذاتي ما وراء المعرفيّ	2.94	.683	متوسط
4	قيمة المهمة	2.90	1.295	متوسط
5	الاستراتيجيّات المعرفية	2.88	.869	متوسط
6	استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم ككل	2.95	.990	متوسط

يبيّن الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بينَ (2.84−3.31)، حيث جاء مجال قلق الامتحان في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.31)، بينما جاء مجال

الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.84)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.95) ضمن فئة المتوسط.

وقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على الفقرات، حيث كانت على النحو التالي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	لديّ شعور بالضيق وعدم الارتياح عندما أقدّم الاختبار.	3.46	1.255	متوسط
2	20	أنا كثير القلق من الاختبار.	3.41	1.356	متوسط
3	22	أثناء الاختبار أفكّر في ما إذا كان ادائي فيه سيئًا.	3.31	1.366	متوسط
4	27	عندما تكون المادة صعبة أتوقف عن الدراسة أو أدرس الأجزاء السهلة.	3.22	1.655	متوسط
5	41	أثناء الدراسة أكـرّر بعـض الكلمـات مـرارًا وتكرارًا لتساعدني على التذكُّر.	3.22	1.611	متوسط
6	13	أعتقد أنني سوف أحصُل على درجة جيدة في هذه المواد الدراسيّة.	3.16	1.469	متوسط
7	19	أعتقد أني قادر على تعلُّم المتطلبات اللازمة فـي المواد الدراسية.	3.14	1.491	متوسط
8	2	أنا أعتقد أن أدائي أفضل مـن غيـري مقارنـة بزملائي في الصف.	3.13	1.730	متوسط
9	10	أختار مواضيع للمشاريع والواجبـات الإضـافية والتي سأتعلم منها شيئًا حتى لو كانـت تتطلـب المزيد من الجهد.	3.12	1.568	متوسط
10	4	من المهم بالنسبة لي تعلُّم ما يُدرَّس في هذه المواد الدراسية.	3.09	1.467	متوسط
11	6	أعتقد أنني أفهم الأفكار التي تدرس في المواد الدراسية.	3.08	1.235	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
12	44	أحاول ربط ما أدرسه بما لديّ من معرفة سابقة أثناء الدراسة.	3.07	1.690	متوسط
13	9	أعتقد أنني طالب جيد في هذه المادة، مقارنة مع الآخرين.	3.06	1.560	متوسط
14	28	عندما أدرس فأنا أكتب الأفكار الهامة في لغتي.	3.06	1.285	متوسط
15	3	أصبح إنساناً عصبيًا عندما لا أتمكن من تذكر الحقائق التي درستها خلال الاختبار.	3.04	1.664	متوسط
16	17	أعتقد أنَّ ما نتعلمه في المدرسة من مواد مثير للاهتمام.	3.04	1.300	متوسط
17	25	أضع لنفسي أسئلة للتأكُّد من أنني أفهم المادة التي أدرسها.	3.03	1.628	متوسط
18	38	عند الاستماع للمعلم يشرد ذهني لأفكّر في أمور أخرى ولا أستمع لما يقوله المعلم.	3.03	.985	متوسط
19	5	أنا أحب ما اتعلم في هذا الصف.	2.99	1.519	متوسط
20	35	قبل أن أبدأ الدراسة أفكّر في الأشياء التي تساعدني للتعلُّم.	2.99	1.456	متوسط
21	42	أضع خطوطاً عريضة للمواضيع الموجودة في الكتاب لمساعدتي في الدراسة.	2.98	1.689	متوسط
22	8	أفترض أن يكون ادائي جيدًا في المواد الدراسية.	2.96	1.433	متوسط
23	16	قدراتي الدراسية ممتازة مقارنة مع الآخرين في هذا الصف.	2.95	1.618	متوسط
24	11	أنا متأكد من أنني يمكن أن أقوم بعمل ممتاز في الواجبات الموكلة لي في المواد الدراسية.	2.92	1.521	متوسط
25	18	مقارنة مع الطلبة الآخرين أعتقد أنني أعرف الكثير عن المواضيع الدراسية.	2.91	1.388	متوسط
26	37	عندما أقرأ أمام الطلبة في الصف أجد نفسي لا أفهم ما أقرأ.	2.90	.977	متوسط
27	43	أعمل بجد للحصول على درجة جيدة حتى لو أنني لا أحب الموضوع الدراسي.	2.89	1.626	متوسط
28	30	أحاول أن أتذكر ما استطيع من الحقائق عندما أدرس للاختبار.	2.88	1.380	متوسط
29	39	أحاول ربط المعلومات معًا عندما أدرس	2.87	1.267	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		موضوع معين.			
30	32	أتدرَّب على التمارين وأجاوب اسئلة نهاية كل وحدة حتى لو لم يكن مطلوب مني ذلك.	2.86	1.599	متوسط
31	21	فهم المواد الدراسية مهم بالنسبة لي.	2.85	1.463	متوسط
32	14	أحاول التعلُّم من أخطائي عندما يكون أدائي سّيئًا في الاختبار.	2.84	1.520	متوسط
33	1	أنا أُفضّل الصف ذو طابع التحدّي حتى أتمكّن من تعلُّم أشياء جديدة.	2.83	1.655	متوسط
34	26	من الصعب بالنسبة لي أن أقرر ما هي الأفكـــار الرئيسة في ما قرأت.	2.82	1.414	متوسط
35	31	أثناء الدراسة انسخ ملاحظاتي لمـــساعدتي فـــي تذكُّر المادة.	2.81	1.417	متوسط
36	40	أثناء القراءة أكرر وأعيد ما قرأته مرة أخرى.	2.81	1.491	متوسط
37	34	عندما أدرس لاختبار أحاول أن أتذكر ما استطيع من الحقائق العديدة.	2.76	1.508	متوسط
38	36	استخدم ما تعلمته من الواجبات والكتب المدرسية السابقة للقيام بالواجبات الجديدة.	2.76	1.428	متوسط
39	15	أعتقد أن ما أتعلمه في المواد الدراسية مفيد بالنسبة لي.	2.72	1.408	متوسط
40	24	عندما أقوم بأداء الواجبات أحاول أن أتذكر ما قاله المعلم في الصف حتى أتمكَّن من الإجابة.	2.70	1.384	متوسط
41	7	أعتقد أنني سوف أكون قادر على ربط ما تعلمته في مواد معّينة مع المواد الأخرى.	2.68	1.347	متوسط
42	33	أُكمِل دراستي على أكمل وجه حتى ولو كانـــت المادة مملة.	2.68	1.338	متوسط
43	23	أربط معلومات الكتاب بالمعلومات التي تعلمتهـــا في الصف عندما أدرس للاختبار.	2.67	1.463	متوسط
44	29	أحاول دائما أن أفهم ما يقوله المعلم حتى لو كان لا معنى له.	2.61	1.498	متوسط
		استراتيجيات الدافعية للتعلُّم	**2.95**	**.990**	**متوسط**

يُبيّن الجدول (10) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.61–3.46) وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنصُّ على "لدي شعور بالضيق وعدم الارتياح عندما أخذ الاختبار." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (29) ونصها "أحاول دائمًا أن افهم ما يقوله المعلم حتى لو كان لا معنى له." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.61) وبدرجة تقدير متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.95).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التعلم المنظم ذاتيا تعود للفروق في الصف والجنس والبيئة الصفية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرة على التعلُّم المنظم ذاتيًا حسب الجنس والصف، والبيئة الصفيّة والجدول (11) يُبيّن ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطور التعلُّم المنظم ذاتيًا حسب الجنس والصف والبيئة الصفيّة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الصف	السادس	3.00	.822	124
	الثامن	1.92	.208	124
	العاشر	3.94	.403	124
الجنس	ذكر	2.73	.906	186
	أنثى	3.18	1.021	186
البيئة الصفيّة	البيئة الصفيّة المثبطة	1.89	.206	98
	البيئة الصفيّة المتوسطة	2.99	.929	58
	البيئة الصفيّة الهادفة	3.43	.842	216

يُبيّن الجدول (11) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطور التعلُّم المنظم ذاتيًا بسبب اختلاف فئات الجنس والصف والبيئة الصفيّة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمَّ استخدام تحليل التباين الثلاثي، كما في الجدول(12):

الجدول (12): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والصف والبيئة الصفيّة على تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف	101.913	2	50.957	210.077	.000
الجنس	18.298	1	18.298	75.436	.000
البيئة الصفيّة	.558	2	.279	1.151	.318
الخطأ	88.778	366	.243		
الكلي	363.815	371			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر الصف، حيثُ بلغت قيمة ف 210.077 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بينَ المتوسطات الحسابية تمّ استخدام المقارنات البَعدية بطريقة شفيه كما هو مُبيَّن في الجدول (13).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر الجنس، حيثُ بلغت قيمة ف 75.436 وبدلالة إحصائية بلغت 0.00، ولصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر البيئة الصفيّة، حيثُ بلغت قيمة ف 1.151 وبدلالة إحصائية بلغت 0.318.

الجدول (13): المقارنات البَعدية بطريقة شفيه لأثر الصف على تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا

الصف	المتوسط الحسابي	السادس	الثامن	العاشر
السادس	3.00			
الثامن	1.92	*(1.08)		
العاشر	3.94	*(-.94)	*(2.03)	

* دالة عند مستوى الدلالة (a = 0.05).

يتبيّن من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الصف السادس والصف الثامن وجاءت الفروق لصالح الصف السادس، كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الصف العاشر من جهة وبين كل من الصف السادس والصف الثامن من جهةٍ أخرى وجاءت الفروق لصالح الصف العاشر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة أبرز النتائج المتعلّقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة، من خلال البحث في العوامل المؤثرة في النتائج المستهدفة، ثمَّ كيفية تدعيم التفسير بنتائج عدّة من الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وصولًا إلى اقتراح عدد من التوصيّات والمقترحات المرتبطة بتلك النتائج التي توصلَّت إليها الدراسة.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينصّ على (ما مستوى تطور التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلبة التعليم الأساسي)؟

بيّنت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أنَّ المتوسطات الحسابية لمجالات التعلُّم المنظم ذاتيًا قد تراوحت مابين (2.84–3.31) وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاء مجال قلق الامتحان في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.31) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء مجال الاستراتيجيات المعرفية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.84) وبدرجة تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.95) وبدرجة تقدير متوسطة.

وتبدو هذه النتيجة مبررة فقلق الطالب من الامتحان وارتباطه بقياس تحصيل الطالب، يدفع الطالب إلى ترتيب دراسته واعتماد استراتيجيّات التعلُّم المفضلة لديه، كما أنَّ قلق الامتحان يشكّل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثِر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكُّر والتي تُعتبَر من متطلبات النجاح في الامتحان، وبالتالي فإنَّ

حالة التوتر هذه تزيد من توجهات الطالب نحو الانجاز وتحقيق الاهداف وبالتالي تنظيم تعلُّمه بنفسه، ويبقى اكتساب المعرفة أقل أهمية من النجاح في الامتحان والتحصيل.

وفي مجال فقرات أداة استراتيجيات الدافعية للتعلُّم،بيّنت النتائج أنَّ الفقرة (12) والتي تنصّ على "لدي شعور بالضيق وعدم الارتياح عندما آخذ الاختبار." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.46)، بينما جاءت الفقرة (29) ونصها "أحاول دائما أن أفهم ما يقوله المعلم حتى لو كان لا معنى له." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.61). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال كَكُل (2.95) وبدرجة تقدير متوسطة.

وترى الباحثة أنَّ الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي يشعرون دوماً بالخوف من الاختبارات لأنَّها حالة تقييم جديدة بالنسبة لهم، كما أنَّ محاولات الفهم لديهم لا زالت مرتبطة بالتحصيل أكثر من غيره، ومن هنا فإنَّ الطلبة في هذه المرحلة لا يزالون غير مدركين لأهمية التعلُّم المنظم ذاتيًا وأثره في التحصيل، حيثُ لا بدَّ من أن تتوفر مع التنظيم الذاتيّ، القدرة على المراقبة الواعية. ومن جانبٍ آخرٍ يرتبط التعلُّم المنظم ذاتيًا بالتعلُّم الذاتيّ الذي يشير إلى أنَّ المُتعلمين ذاتيي التنظيم بحاجة للمعرفة عن أنفسهم وعن الموضوع وعن المهمة وعن استراتيجيّات التعلُّم والسياق الذي سيوظفون فيه تعلُّمهم، وهذا شيء لم يعتَد عليه الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي بسبب عدم امتلاكهم لاستراتيجيّات الدراسة الفاعلة.

كما ترى الباحثة أنَّ نسبة التطوّر المتوسطة هذه تعود؛ لافتقار الطلبة لدافعيّة التعلُّم، وربما يعود ذلك لطبيعة أساليب التدريس المباشرة في هذه المرحلة الدراسية؛ فالطلبة ذاتيي التنظيم يجدون المتعة في المهام المختلفة التي يدرسونها؛ لأنهم يثمنون التعلُّم وهم جادون في الاستفادة من هذه المهام، إنَّهم يعرفون لماذا يدرسون، ويحددون خياراتهم وسلوكياتهم بأنفسهم وليس من قِبَل الآخرين، وهذا ما توفره أساليب التدريس والتعليم في المرحلة الأساسيّة والتي

تقوم على المعلم كمِحور للعمليَّة في المقام الأول. وتُعزى الزيادة في الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة لدى الطلبة، ومهارات التنظيم الذاتي خلال مرحلة المراهقة، لتغيّـرات الـدماغ الفسيولوجيّ والتعلُّم، فلقد برهنت المسوحات الشعاعية العصبية الشاملة الأولى التي نُفِّـذَت فـي التسعينات أنَّ الدماغ البشري يستمرّ في التطوّر بشكل ملحوظ خلال مرحلة المراهقة، وتتحـرّك عملية التطوّر هذه ببطء على شكل تموّجات من الجهة الخلفية للدماغ (حيث تجـري عمليـات سلوكيّة أساسيّة أكثر مثل الرؤية والحركة) إلى الجهة الأماميّة (حيث يجري التفكيـر المعقّـد)، وتتطوّر صِلات أقوى بين قرن آمون (سجلّ الذاكرة) والمناطق الأمامية التي نستعملها لتحديـد الأهداف ووضع أولويات الغايات. وفي أثناء حصول هذه التكيّفات، يكون دماغ المراهقين أكثر تجاوباً بكثير تجاه المتعة، لأنّه يكون شديد الحساسيّة تجاه الدوبامين _ وهو هرمون يرفع مستوى تقدير المكافآت ويسهّل مهارة التعلُّم السريع لدى المراهقين. كذلك، يُساهِم هذا الهرمون في ردود الفعل الميلودرامية عند المراهقين تجاه النجاح والفشل. وتقوم هذه التطوّرات مجتمعـةً بـدمج الذاكرة والتجارب ضمن عملية اتّخاذ القرارات التي تمكّن المفكّر من أن يفكّر ملياً في المتغيّرات بشكل فعّال أكثر من ذي قبل، ومن هنا يأتي تطوُّر اسـتخدام المخـزون مـن الاسـتراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى الطالب (Pajares & Valiante, 2002).

وقد أظهرت الأبحاث أنَّ العناصر المعرفية للـتعلُّم المـنظم ذاتيًـا يُمكـن تعلمهـا، ومع مرور الوقت وزيادة مخزون الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفيـة، فـإنَّ المُـتعلِم المراهق سيتمكن من اكتساب مهارات جديدة ودمجها مع المهارات السابقة وزيادة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلُّم (Pintrich & DeGroot, 1990).

ومن المفيد للطلبة تعلُّم الاستراتيجيات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة للتعلُّم المنظم ذاتيًا، لكونِها عناصر محفّزة أي (الكفاءة الذاتيّة، الهدف الموجّه، وقيمة المهمة) بالإضافة إلى أنّها تبني إنجاز أكاديميّ أكبر. ويُمكن أن تُعزى قدرة الطلبة على التعلُّم، واستخدام الاستراتيجيات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة ومهارات التنظيم الذاتيّ في سنوات مرحلة التعليم الذاتي، في جزء منه إلى القدرة المعرفيّة المتزايدة لفهم الهدف وتطبيق هذه الاستراتيجيات، التي تقوم على التغيّرات العصبيّة الكامنة (Pajares & Valiante, 2002).

وهذا ما أظهرته البحوث حول استخدام الاستراتيجيات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة بأنَّها تدلُّ على زيادة قدرة الطلبة على تطوير هذه الاستراتيجيات خلال فترة المراهقة (Pajares & Valiante, 2002; Schunk & Zimmerman, 1994; Weinstein & Mayer, 1986).

وفي هذا السياق يشير (Bandura, 2002) إلى أنَّ المُتعلِم يستطيع ضبط سلوكه من خلال تصوراته واعتقاداته عن النتائج المترتبة على سلوكه، وأنَّ عمليات التنظيم الذاتي تُسهِم في إحداث التغيّرات التي تحدث على السلوك لكنَّ ذلك يجب أن يترافق مع زيادة دافعيته للتعلُّم واستثارته وتحفيزه لكيّ يتمكَّن من التخطيط والمراقبة والتنفيذ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حدّة (2013) التي بيَّنت أنَّ تطوير مستوى التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة يجب أن يترافق مع زيادة دافعيّة الطالب للتعلُّم وتدريبه على المراقبة والتخطيط، بحيث يحقق التفوق والنجاح والإنجاز الأكاديمي، على عكس الطالب الذي يمتلك دافعيّة تعلُّم مُنخفِضة، حيث نجده يشعر بالملل والضجر من المواقف التعليمية، وبالتالي ضرورة توعيّة المعلمين بدور الدافعيّة في عمليّة التحصيل من خلال إقامة دورات تدريبية لهم لتعريفهم بأساليب استثارتها.

ثانياً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:هل هناك فروق ذات دلالة احـصائية ($\alpha = 0.05$) في تطور التعلم المنظم ذاتيا تعود للفروق في الصف والجنس والبيئة الصفية؟

بيَّنت نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعـزى لأثـر الصف، حيث كانت الفروق بين الصف السادس والصف الثامن لصالح الصف الـسادس، كمـا تبّين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الصف العاشر من جهة وبين كلٍ مـن الصف السادس والصف الثامن من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح الصف العاشر.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر الجنس، حيثُ بلغت قيمة ف 75.436 وبدلالة إحصائية بلغت 0.00، ولصالح الإناث. وعدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر البيئة الصفيّة، حيثُ بلغت قيمة ف 1.151 وبدلالة إحصائية بلغت 0.318. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ الطلبة في الصفوف الأعلى أكثر إدراكًا لأهميّة التعلُّم المنظم ذاتيًا وأكثر قدرة على الاستجابة للمعلم، وبخاصة أنَّهم أصبحوا في هذه المرحلـة أكثـر قدرة على التنظيم ومراقبة التعلُّم بسبب مراكمة خبراتهم من صـفٍ لآخـر، كمـا أنَّ الإنـاث بطبيعتهنّ أكثر قدرة من الذكور على التنظيم وإدارة التعلُّم؛ بسبب حـاجتهنّ لإثبـات الـذات، والمنافسة بينهنّ ممّا يثير دافعيتهنّ لمراقبة تعلمهنّ وتخطيطه بشكلٍ مستمر. وعلى الرغم مـن انخفاض دافعية انجاز الطلبة في مرحلة المراهقة، فإنه من الممكن أن يهتم الطلبـة بمتغيّـرات البيئة المدرسيّة، كما أنَّ التغيُّرات الفيسيولوجيّة والاجتماعيّة تؤثّر في شعور الذات لديهم، ووفقًا لإريكسون (Erikson)، فإنّ المراهقين يمرّون في تغييرات نفسيّة واجتماعيّة ملحوظة في هـذه المرحلة، حيث يتركّز اهتمامهم بشكلٍ كبير على تطوير حسّهم بهويتهم، ومن هنا فـإنَّ البيئـة

الصفيّة والمدرسيّة تُشكِل عنصراً هامًا في تحقيق الانجاز وزيادة دافعيتهم للتعلُّم. حيثُ وجـدت دراسة سيمون وبليسث (Simmons & Blyth's,1987) أنَّ الطلبة الذين ينتقلون من الـصف السادس الى الصف السابع يمرون بانخفاض كبير في الثقة بالنفس، وهذا مـا أظهرتـه ايـضًا دراسة ويغفلد (Wigfield, 1997) انخفاضاً في تقدير الذات لدى الطلبـة و كـذلك انخفاضًـا ملحوظًا في دافعية الانجاز في مادة الرياضيات واللغة الانجليزية والنشاطات الاجتماعيّـة بعـد انتقالهم إلى المدرسة الأساسية.

وكثيرًا ما يُعزى تفسير الانخفاض في دافعية الانجاز للطلبة لدى دخولهم إلى المدرسـة الأساسية إلى التغيير في البيئة الصفيّة، ومن المثير للاهتمام ليس فقط البيئة التي يُعتقد أنَّها تُؤثّر على التحفيز الإنجازيّ، ولكن التطوّر العمريّ أيضًا، بحيث تتشكَّل عواقب تحفيزيّة سلبيّة عندما لا يكون هناك توافق بين ما يحتاجه المراهقون وما تقدمه لهم بيئتهم المدرسيّة (Eccles, 1993) إنَّ مشاركة الطلبة في عملية التعلُّم وتوافُر المثيرات المتنوعة في البيئة الصفيّة والتي تخلق نوعًا من التحدي، من شأنها تعزيز دافعيّة الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة سواء الأساسـية أو حتّى الثانويّة، حتّى مع الطلبة الذين يُعانون من صعوبات في التعلُّم. (Dev, 1997) ويُعتبر دور المعلم في العمليّة التعليميّة–التعلُّميّة من العناصر الأساسية في البيئة الصفيّة بحيث يُعتبـر دوره في التأثير على دافعيّة الطلبة من الأمـور الأساسـية (Christophel &) Gorham, 1995)، فعلى سبيل المثال يحرص المعلّم على ايجاد العديد من الطرق المختلفة التي تستثير الطلبة وتزيد من درجة انتباههم وطاقاتهم نحو التحصيل الأكاديميّ والذي بدوره يؤثّر بـشكلٍ مباشـر علـى تعلُّمهم الذاتيّ، فللمعلمين تأثير لا يُنكَر سواء من حيث شكل العلاقة بينهم وبين الطلبة، أو مـن حيث دورهم في تعزيز دافعيّة الانجاز، وتنظيم تعلُّمهم الذاتي، فالتـدخُّل الفـوري للمعلّـم فـي

المواقــف الــصفيّة لـــه علاقـــة بدافعيـــة الانجـــاز وتنظـــيم الطلبـــة لـــتعلُّمهم الـــذاتيّ (Orpen, 1994).

إنَّ انخفاض دافعيّة المعلم وضعف مهاراته في عرض المادة الدراسيّة يُعتَبر في الغالـــب مصدرًا من مصادر تقليل الدافعيّة لدى الطلبة (Groham & Millette, 1997). وهذا ما اكدتَّه دراسة قام بها جورهام وكريستوفيل (Gorham&Christophel, 1992) حيــث تــمَّ إجــراء دراسة على عيّنة من 308 طالبًا، اتضح أنَّ 61% منهم ينسبون الدافعيّة إلى السلوك الشخصي، و20% إلى سلوك المعلم، و19% منهم إلى طريقة عرض المادة أثناء الحصّة الـصفيّة. وفـــي الدراسة نفسها وعند تحليل إجابات العينة فيما يتعلق بالعوامل المُخفِـضة للدافعيّـــة، اتـــضَّح أنَّ 37% من أفراد العينة ينسبون الدافعيّة إلى طريقة التدريس، و34% إلى سلوك المعلمين و29% إلى العوامل الشخصيّة. ومن هنا تشير بعض الدراسات إلى أنَّ الطلبة الـــذين اختـــاروا تـــرك المدرسة سجّلوا علاقة ضعيفة مع مدرسيهم كأحد أهم الأسباب التي دفعـــتهم لتـــرك المدرســـة (Fine, 1986 ؛Farrell, 1990).

إنَّ مستوى دافعيّة الطلبة يتشكّل من خلال سلوك المعلّم وخبرته ضـــمن البيئـــة الـــصفيّة بالإضافة إلى العوامل الأخرى مثل مفهوم الذات الخاص بالتحصيل، والاتجـــاه، ونـــوع البيئـــة التعليميّة، والرغبة في التخصص في مجال معين، وتوقعات التحصيل، وتنوّع النشاطات الصفيّة، وتفاعل الطلبة واندماجهم، والتغذية الراجعة المباشرة، وتقبُّل الأصدقاء والزملاء، والذي سيؤثِر بشكلٍ مباشر على تطوّر القدرة على التعلُّم المنظم ذاتيًا (Gorham & Millette, 1997).

وقد وثّقت الأبحاث بعض الفروق بين الجنسين في مستوى الدافعية خلال سنوات الدراســـة الأساسية، حيثُ أظهرت الدراسات أنَّ كفاءة المعتقدات كانت أعلى عند الذكور من الإناث فـــي

الرياضة والرياضيات، في حين أنَّ الإناث لديهنَّ كفاءة المعتقدات بشكلٍ أعلى من الذكور في الدراسات الاجتماعيّة واللغة الانجليزية (Eccles,1993; Wolters& Pintrich, 1998).

وقد وجد فريدمان وويغفلد واخليس (Freedman-Doan &Wigfield & Eccles, 2000) فروقًا نمطيّة بين الجنسين في ما يتعلق بمعتقدات القدرة مع طلبة المدارس الابتدائية. فالذكور يميلون إلى الاعتقاد أنَّهم الأقدر في الرياضة والرياضيات، وتميل الإناث إلى الاعتقاد أنهنَّ الأقدر على القراءة والرقص والغناء.

وتميل الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا للإشارة إلى أنَّ الإناث يستخدمنَّ استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا أكثر من الذكور في المدرسة الابتدائية حتى سن المدرسة الثانوية.

وهذا ما أظهرته كلا من دراسة باجاريس وفالنتين ودراسة زيمرمان ومارتينز بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) (Pajares& Valiante, 2002)، أنَّ الإناث في جميع مراحل الصفوف استخدمنَّ استراتيجيات وضع الهدف والتخطيط، ومراقبة الذات أكثر بكثير ممّا فعل الذكور في مادة اللغة الانجليزيّة، بدلاً من ذلك لم يجِد (Pintrich &DeGroot, 1990) فروقاً بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة، ويُعتَقد بأنَّه من الممكن أن تكون هناك اختلافات في الجنس في التعلُّم المنظم ذاتيًا بسبب ما أظهرته الأبحاث من فروق بين الجنسين بالنسبة لقدرات التحصيل والكفاءة الذاتيّة، إذ أظهرت الإناث مشاعرًا منخفضة من الكفاءة الذاتية وميزات سلبيّة تجاه التحصيل، حيث إنَّه من المُمكِن أن تكون دافعيّة الإنجاز لديهنَّ أقل من الذكور، ومع ذلك لم يتم فحص الفروق بين الجنسين في تطوير جميع عناصر التعلُّم المنظم ذاتيًا المختلفة عبرَ سنوات المدرسة الأساسية (Freedman-Doan وزملاءه، 2000).

إنَّ الاختلاف في دافعيّة الطلبة بين الذكور والإناث وطريقة تعزيزها من قِبَل المعلمـين، يجعل من دراسة عامل جنس الطلبة من العوامل المهمة و التي يجب البحـث فيهـا ودراسـتها وإجراء المزيد من الدراسات حولها (عيسى، 1988).

وهذا ما وضحّته دراسة الشمالية (2006) بأنَّ طلبة الصف العاشر كانوا أكثر قدرةً علـى تنظيم تعلّمهم من طلبة الصف الثامن، وأنَّ الإناث كنَّ أكثر قدرةً على تنظيم الذات من الذكور.

وجاءت هذه النتيجة مُتفقة مع نتيجة دراسة تانج ونيبر (Tang & Neber, 2008) التي بيَّنت أنَّ الإناث أظهرنَّ مستوى سطحيًا في استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا فـي تعلُّـم الكيمياء أكثر من الذكور.

وتتفق أيضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شنج (Chung, 2000) التي بيّنـت أنَّ التحصيل يرتبط إيجابيًا مع استخدام استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا في جميع المراحل الدراسيّة، وكانت الكفاءة الذاتيّة من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل في الصف الخامس الأساسي، بينما ارتبطت الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة بالتحصيل في الـصفوف العليّـا. وكـذلك دراسة الجراح والمقداد (2013) و التي بيّنت أنَّ الإناث أفضل في استخدام استراتيجيات الـتعلم المنظم ذاتيًا من الذكور بغض النظر عن البيئة الصفيّة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

- من الضروري عقد دورات تدريبية للمعلمين لتزويدهم ببعض المعلومات، والمعارف الخاصة بالسمات الشخصية للطلاب الأكثر اعتقادا فى القدرة الثابتة، والمعرفة البسيطة، والتعلم ً السريع، والمعرفة المؤكدة، والسلطة العالمة، وذلك من أجل التعامل معهم بما يتوافق مع سماتهم المميزة وبالتالى تحقيق الفائدة المرجوة منهم.
- يجب تضمين برامج إعداد المعلم أساليب التعلم المنظم ذاتيا حتى يسهل على المعلم استخدامها فى العملية التعليمية، ومن ثم يصبح قادرا على تفعيل المواقف التعليمية بما يحقق جودة عالية فى مخرجات عمليات التعليم- التعلم، وذلك انطلاق سلمة أن فاقد الشيء لا يعطيه؛ فالمتعلم لن يمتلك مهارات التعلم المنظم ذاتيا، إلا إذا تواجد المعلم الذى يمتلك تلك المهارات وينميها داخل الغرفة الصفية
- على المعلم أن ايوضح لطلابه انه يستخدم استارتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند دراسة موضوع معين،وذلك بوضع تساؤلات حول الجزئيات وعمل رسومات توضيحية تربط بين مكوناته وتدوين ملاحظاته الشخصية عن هذا الموضوع وطريقة عرضه وتحديد الاجزاء غير المفهومة لطلب المساعدة من المعلم او الاقران.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التعلُّم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتنشئة الأسريّة و بتطوّر قدرة الطالب على ممارسة التعلُّم المنظم ذاتيًا.

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية

أبو نمرة، محمد خميس حسين (2001)، **إدارة الصفوف وتنظيمها**، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أحمد، سناء. (2012). استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج، 1**(3):108-143.

إسماعيل، إبراهيم. (2012). استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، 78**(1):39-74.

بقيعي، نافز. (2004). **أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفيّة في التحصيل والدافعيّة للتعلُّم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

البنا، مكة. (2013). استراتيجية مقترحة في ضوء التعلُّم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة تربويات الرياضيات، 8**(16):112-178.

توق، محيي الدين و عدس، عبد الرحمن (1984). **أساسيات علم النفس التربوي**. لندن: دار جون وايلي.

جابر، جابر عبد الحميد (1999). **استراتيجيّات التدريس والتعلُّم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام.(2000). **التعلُّم الذاتي بالموديولات التعليمية اتجاهات معاصرة**. عمان: دار المناهج للطباعة والنشر والتوزيع.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلُّم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية.6**(4): 333-348.

جروان، فتحي. (2002). **الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه(الطبعة الأولى).** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). **الدافعيّة للإنجاز.** القاهرة: دار غريب

ردادي، زين بن حسن.(2002). المعتقدات الدافعيّة واستراتيجيّات التنظيم الذاتي للتعلُّم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. **مجلة كلية التربية بالزقايق** العدد(41): 171-234.

رشوان، ربيع.(2006). **التعلُّم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة.** القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى (2004). **سيكولوجية التعلُّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفيّ.** القاهرة: دار النشر للجامعات.

سحلول، محمد.(2009). **استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية.** أطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشرقاوي، أنور محمد (2001). **التعلُّم نظريات وتطبيقات.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمايلة، نسرين (2006). **أثر برنامج تدريبي للدافعيّة الداخلية للتعلُّم على درجة التعلُّم المنظم ذاتيًا لطلبة المرحلة الأساسية العليا.** اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

الطيب، عصام. (2012). **استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا: مدخل معاصر للتعلُّم من أجل الإتقان.** القاهرة: عالم الكتب الحديثة.

عبد الحميد، أسماء. (2011).إسهامات بيئتي الدراسة والأسرة في التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقته بالتحصيل الدراسية. **مجلة كلية التربية ببنها، 87**(2):1-65.

علي، عماد أحمد حسن (2003). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 1(19):580-619.

العمري، وصال. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلُّم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21**(4): 95-127.

عيسى، محمد (1988). دراسة مقارنة بين أطفال المدارس الابتدائية ذات المدرسـات وأطفـال المدارس الابتدائية ذات المدرسين من حيث خصائص أدوار الـذكورة / الأنوثـة. **حولية كلية التربية / جامعة الامارات**، 3، 96-138.

غباين، عمر محمود.(2001). **التعلُّم الذاتي بالحقائب التعليمية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القرعان، هيام (2006). **أثر استراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًا المستندة إلى عمليات ما وراء المعرفة على مهارات الاستماع**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

قطامي، يوسف (2005). نظريات التعلُّم والتعليم (الطبعة الأولى). عمان:دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002)، **إدارة الصفوف**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المقداد، قيس والجراح، عبد الناصر. (2013). مستوى التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الأردن. **مؤتة للبحوث والدراسات:** سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، 28(5):69-121.

ب- المراجع الأجنبية

Bandura, A. (2002). social cognitive theory in cultural context. Journal of **Applied psychology, 51**(2): 269-290.

Bird, L. (2009) **Developing Self-Regulated Learning Skills in young Students**, unpublished dissertation, California State University, USA.

Brak, L. (2010). Profiles in Slef-regulated Learning in the Online Learning Environment. **International Review of Research in Open and Distance Learning, 11**(1): 61-78.

Christophel, D., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes, **Communication Education**, 44, 292-306.

Chung, C. (2000). The Development of Self-Regulation Learning.**Asia Pacific Educational Review**, **1**(1): 55-66.

Cleary, T. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. **Journal of School Psychology, 44**(1): 307–322.

Dev, P. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? **Remedial and Special Education**, 18 (1), 12-19.

Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In R. Dienstbier & J. E. Jacobs (Eds.), **Developmental perspectives on motivation** (Vol. 40, pp. 145–208). Lincoln: University of Nebraska Press.

Eccles, J., W., A., M., C., R., D., M., D., & F., H.. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. **Elementary School Journal**, 93(5), 553-574.

Farrell, E. (1990). **Hanging in and dropping out**. New York: Teachers College Press.

Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out public high school. **Teachers College Record**, 87, 393-409.

Freedman-Doan, Wigfield, A., Eccles, J.S., Blumenfeld, P., Arbreton, & Harold, (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. **Journal of Applied Developmental Psychology,** 21(4), 379-402.

Garner, J. (2009). Conceptualizing the relations between Execusive Functions and Self-regulated Learning. **The Journal of Psychology, 143**(4):405-426.

Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. **Communication Quarterly,** 40, 239-252.

Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perception of sources of motivation and demotivation in college classes. **Communication Education**, 46, 245-261.

Hargis, J. (2000). The self-regulated Learning learner Advantage: Learning Science on the Internet. Electronic **Journal of Science Education, 4**(1): 1-7.

Johnson, S. (2003). A framework for technology education curricula which emphasizes processes. **Journal of Technology of Education**, **4**(3): 45-67.

Orpen, C. (1994). **Academic motivation as a moderator of the effects of teacher immediacy on student cognitive and affective learning. Education**, 115 (1), 137-138.

Orpen, C. (1994). Academic motivation as a moderator of the effects of teacher immediacy on student cognitive and affective learning. **Education**, 115 (1), 137-138.

Pajares, F. & Valiante, G. (2002): Relation between Achievement Goals and Self- beliefs of Middle School Students in Writing and Science. **Contemporary Educational Psychology, 25**, (4): 406-422.

Pintrich, P. (1991). A **Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).** From the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning Project on Instructional Processes and Educational Outcomes.

Pintrich, P., & DeGroot, E.(1990). Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology, 82**(1):33-40**.**

Pintrich, P., & Zusho, A. (2007), **Student Motivation and Self regulated-learning.** NY: Springer-Verlag Publishers.

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001) Models of self-regulated learning: A review. **Scandinavian Journal of Educational Research, 45**(2): 269-286.

Schunk, D. & Ertmer, P. (2000): **Self- Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts; P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds,): Handbook of Self-Regulation**, 631-649, San Diego, Acaemic Press.

Schunk, D., & Zimmerman, B.(1994). Preface. **In Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates,** ix-xi.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). **Self-regulation of learning and diverse cultures** (pp.3-22). New York: Springer.

Simmons, R., & Blyth, D. (1987). **Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context**. Hawthorne, NJ: Aldine.

Tang, M., & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. **High Ability Studies, 19**(2): 103-116.

Weinstein, C., & Mayer, R. (1986**). The teaching of learning strategies**. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. **Educational Psychologist**, 32, 59–68.

Wolters, C. (1998). Self- Regulated Learning and college Students' Regulation of motivation. **Journal of education Psychology**, **90** (2): 224- 235.

Wolters, C. (2003). Self- Regulated Learning and college Students' Regulation of motivation. **Journal of education Psychology**, **90** (2): 224- 235.

Wolters, C., & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. **Instructional Science**, 26, 27–47.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. **Handbook of self-regulation** (pp. 13-39). SanDiego: Academic Press.

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, 81(3): 329-339.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988).Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. **Journal of Educational Psychology, 80**(3):284-290.

Zimmerman,B. (1995). **Self-efficacy and educational development**. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 202–231). New York: Cambridge Univ. Press.

Zimmerman,B. (2008). Motivation: An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In.D.H. Schunk & B.J.Zimmerman (Eds.) , **Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Application(pp.1-30**). Mahwah, NJ: Erlbaum.

الملاحق

ملحق (1)

الموضوع: تحكيم أدوات الدراسة

حضرة الدكتور:... المحترم

عضو لجنة التحكيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة روان راتب عبدالله النسور بدراسة بعنوان تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى عيّنة من طلبة التعليم الأساسي في الأردن. وذلك أستكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بترجمة أداتيّ الدراسة؛ أداة استراتيجيّات الدافعيّة للتعلُّم، وأداة البيئة الصفيّة.

ولشعور الباحثة وإيمانها بامتلاككم سعة المعرفة والاطلاع فقد تمَّ اختياركم مع كل الاحترام والتقدير لتحكيم فقرات الأداتين وإبداء ملاحظاتكم في ما يتعلّق:

1. مدى وضوح الفقرات.
2. الصياغة اللغوية للفقرات.
3. انتماء الفقرات للمجال المحدد.

مع الشكر والتقدير لملاحظاتكم القيّمة والتي سيكون لها الدور المؤثّر في إنجاح وإثراء هذه الدراسة.

الباحثة

روان النسور

إشراف الدكتور

فادي سماوي

اداة استيراتيجيات الدافعيّة للتعلُّم

Motivated Strategies for Learning Questionnaire

تتكون الاداة من تدريج خماسي (دائمًا صحيحة بالنسبة لك إلى غير صحيحة بالنسبة لك)

الرقم	الملاحظات حول الفقرات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		البديل المقترح
	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ينتمي	لا ينتمي	
المجـــــال	أ- **الفاعلية الذاتية (Self Effaccy)**					
.1	أتوقع أن يكون أدائي جيدا في هذا الفصل مقارنة مع الأخرين 2-Compared with other students in this class I expect to do well					
.2	أناواثق أنني أفهم الأفكار التي تدرس في هذه الماده 6. I am certain I can understand the ideas taught in this course.					
.3	انوقع ان بكون ادائي جيدا في هذه المادة 8. I expect to do very well in this class.					
.4	أنا متأكد من أنني يمكن أن اقوم بعمل ممتاز على المشكلة والواجبات الموكله لي في هذه الماده. 11. I am sure I can do an excellent job on the problem and tasks assigned for this class.					
.5	أعتقد أنني طالب جيد في هذه المادة، مقارنة مع الآخرين 9. Compared with others in this class , I think I'm a good student					
.6	أعتقد أنني سوف احصل على درجة جيدة في هذه المادة 13. I think I will receive a good grade in this class					
.7	مهاراتي الدراسية ممتازة مقارنة مع الآخرين في هذه المادة 16. My study skills are excellent compared with others in this class					

					مقارنة مع الطلبة الآخرين في هذه االمادة أعتقد أنني أعرف الكثير عن هذا الموضوع 18. Compared with others students in this class I think I know a great deal about the subject.	.8
					سوف اكون قادرة على تعلم المتطلبات اللازمة لهذه المادة 19. I know that I will be able to learn the material for this class.	.9
					ب. قيمة المهمة (Task Value)	**المجال**
					أنا أفضل الفصل الذي يتحدى حتى اتمكن من تعليم اشياء جديدة. 1. I prefer class that is challenging so I can learn new things.	.10
					من المهم بالنسبة لي تعلم ما يدرس في هذة الماده 4. It is important for me to learn what is being taught in this class.	.11
					أنا أحب ما اتعلم في هذا الفصل 5. I like what I am learning in this class	.12
					أعتقد أنني سوف اكون قادرة على استخدام ما تعلمته في هذه الماده في مواد اخري 7. I think I will be able to use what I learn in this class in other classes.	.13
					غالبا ما اختار موضوعات للمشاريع ، قراءة...الخ التي سوف اتعلم شيئا منها حتى لو كانت تتطلب المزيد من العمل 10. I often choose topics for projects , books to read , etc. that I will learn something from even if they require more work	.14
					عندما يكون ادائي سيئ في الاختبار أحاول التعلُّم من أخطائي 14. Even when I do poorly on a test I try to learn from my mistakes.	.15
					أعتقد أن ما اتعلمه في هذه المادة هو مفيد بالنسبة لي أن أعرفه. 15. I think that what I am learning in this class is useful for me to know.	.16
					أعتقد أن ما نتعلمه في هذه المادة مثير للاهتمام.	.17

					17. I think that what we are learning in this class is interesting.	
					فهم هذا المادة مهم بالنسبة لي. 21. Understanding this subject is important to me.	.18
					ج. قلق الامتحان (Test Anxiety)	**المجال**
					عندما لا اتمكن من تذكر الحقائق التي تعلمتها خلال الاختبار، أكون عصبي جدا. 3. I am so nervous during a test that can't remember facts I have learned.	.19
					لدي شعور بالضيق وعدم الارتياح عندما أخذ الاختبار. 12. I have an uneasy, upset feeling I take a test.	.20
					أنا كثير القلق من الاختبار 20. I worry a great deal about tests.	.21
					اثناء الاختبار افكر كيف ان ادائي فيه سيئ 22. When I take a test I think about how poorly I am doing.	.22
					د. الاستراتيجيّات المعرفيّة(Cognitive Strategy)	**المجال**
					عندما أدرس للاختبار أحاول أن أضع معا المعلومات التي تعلمتها في الصف و من الكتاب. 23. When I study for a test , I try to put together the information from class and from the book.	.23
					عندما احل الواجبات أحاول أن أتذكر ما قاله المعلم في الصف حتى أتمكن من الإجابة على الأسئلة بشكل صحيح. 24. When I do homework, I try to remember what the teacher said in the class so I can answer the questions correctly.	.24
					من الصعب بالنسبة لي أن اقرر ما هي الأفكار الرئيسية في ما قرأت. 26. It is hard for me to decide what the main ideas are in what I read.	.25
					عندما أدرس أكتب الأفكار الهامة في لغتي 28. When I study I put important ideas into my own words.	.26
					احاول دائما أن افهم ما يقوله المعلم حتى لو كان لا معنى له. 29. I always try to understand what the	.27

					teacher is saying even if it doesn't make sense.	
					عندما أدرس لاختبار أحاول أن أتذكرما استطيع من الحقائق العديده 30. When I study for a test I try to remember as many facts I can.	.28
					عندما ادرس انسخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكر المادة 31. When studying , I copy my notes over to help me remember material.	.29
					عندما أدرس لاختبار أحاول أن أتذكرما استطيع من الحقائق العديده 34. When I study for a test I try to remember as many facts I can.	.30
					استخدم ما تعلمته من الواجبات القديمة و الكتب المدرسية القديمه للقيام بواجبات جديدة 36. I use what I have learned from old homework assignments and the textbook to do new assignments.	.31
					عندما أدرس موضوع، أحاول جعل كل شيء مترابط معا 39.When I am studying a topic , I try to make everything fit together	.32
					اثناء القراءه اكرر بعض الكلمات مرارا وتكرارا لتساعدني علي التذكر 41. When I read material for this class, I say words over and over to myself to help me remember.	.33
					اضع خطوط عريضه للفصول الموجوده في الكتاب لمساعدتي في الدراسة 42. I outline the chapters in my book to help me study.	.34
					اثناء القراءه أحاول ربط ما اقراء بما لدي من معرفه سابقه 44. When reading I try to connect the things I am reading about with what I already know	.35
					ه. التنظيم الذاتي ما وراء معرفي(Self-Regulation)	**المجال**
					أسأل نفسي أسئلة للتأكد من أنني افهم المادة التي ادرسها 25. I ask myself questions to make sure I know the material I have been studying.	.36
					عندما تكون المادة صعبه اما اتوقف عن الدراسة أو	.37

					ادرس الاجزاء السهلة. 27. When work is hard I either give up or study only the easy parts.	
					اتدرب علي التمارين وأجاوب اسئلة نهاية كل وحدة حتى لو لم يكن مطلوب مني ذلك 32. I work on practice exercises and answer end of chapter questions even when I don't have to.	.38
					اكمل دراستي علي اكمل وجه حتي ولو كانت المادة مملة. 33. Even when study materials are dull and uninteresting , I keep working until I finish.	.39
					قبل أن أبدأ الدراسة أفكر في الأشياء التي سوف احتاج للقيام بها للتعلُّم. 35. Before I being studying I think about the things I will need to do to learn.	.40
					عندما اقرا امام الفصل اجد نفسي لا افهم ما اقرا 37. I often find that been reading for class but don't know what it is all about.	.41
					عندما استمع للمعلم اجد نفسي افكر في امور اخرى ولا استمع حقيقة لما يقوله المدرس 38. I find that when the teacher is talking I think of other things and don't really listen to what is being said.	.42
					اثناء القراءه اتوقف بين حين وحين واعيد ما قرأته مرة اخري 40. When I'm reading I stop once in a while and go over what I have read.	.43
					أعمل بجد للحصول على درجة جيدة حتى لو انني لا احب الموضوع المطروح 43. I work hard to get good even when I don't like a class.	.44

أداة البيئة الصفيّة

Student Classroom Environment Measure (SCEM)

تتكون الاداة من تدريج خماسي (الجملة تشبهك تمامًا إلى لا تشبهك أبدًا)

الرقم	الملاحظات حول الفقرات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		البديل المقترح
	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ينتمي	لا ينتمي	
المجـــــال	**1. المقارنة الاجتماعيّة(Social Comparison)**					
.1	عندما يتم تسليمنا الأوراق، نعرض اوراقنا علي بعضها البعض لمعرفة كيف كان ادائنا 1. When paper are handed back, we show each other how we did.					
.2	في هذا الفصل كل يعلم من كان ادائه جيد ومن كان ادائه سيئ 4.In this class everyone knows who does the best work and who does the worst work					
.3	عندما تظهر بطاقات التقرير نخبر بعضنا البعض ما حصلنا عليه 16. When report cards come out , we tell each other what we got in this class					
المجال	**2. التعاون والتفاعل(Cooperation and Interaction)**					
.4	نعمل معا في مجموعات صغيرة عند ما نقوم بنشاط صفي. 2. We get to work with each other in small groups when we do class work.					
.5	اثناء عملنا جماعيا في الفصل لنا حرية الحركة في الفصل كما نريد. 3. During work time we can move around the classroom when we want to.					
.6	يمكننا اختيار من نريد للعمل سويا 9. We get to pick which students we want to work with in class.					
.7	يمكننا التحدث إلى بعضا البعض خلال فترة العمل في الفصل 15. We can talk to each other during work time.					
.8	نحن نساعد بعضنا البعض في الواجبات الصفيّة 20. We help each other with class work.					

المجال	.3 المنافسة (Competition)					
.9	بعض الاطفال يحاولوا أن يكونوا أول من يقوم بعمل ما هو مطلوب منهم في الفصل 12. Some kids try to be the first ones done in class work.					
.10	بعض الطلبة يستأزهون من الطلبة الذين يخطئون او يخطئون 8.Some students in this class make fun of kids who answer questions wrong or make mistakes					
.11	بعض الاطفال يحاولوا أن يكونوا أول من يجيب على اسئلة المعلم 17.Some kids try to be the first one to answer questions the teacher asks					
المجال	.4 المعلم الصديق/ الجائر (Teacher – Unfair-Unfriend)					
.12	يهتم المعلم حول كيف يشعر 5. The teacher cares about how we feel					
.13	المعلم صديق لنا 10. The teacher is friendly to us					
.14	المعلم يعامل الأولاد بشكل مختلف عن البنات 14. The teacher treats boys and girls differently.					
.15	نحصل علي درجاتنا بّعدل من المعلم 19.The teacher grades our work fairly					
.16	المعلم يعامل بعض الأطفال أفضل من الأطفال الآخرين 22. The teacher treats some kids better than other kids.					
.17	يعتقد المعلم بان بعض الطلبة لن يكون ادائهم جيد في العمل الصفي. 7. The teacher thinks that some of the students in this class can't do very good class work.					
.18	المعلم ينتقدنا عندما يكون اداؤنا سئ. 27. The teacher criticizes us when we do poor in class work.					
المجال	.5 المعلم وتثمين الصف(Teacher –Valuing of class)					
.19	يحاول المعلم جعل الموضوع مثير للاهتمام 24. The teacher tries to make this subject interesting in this class.					
.20	المعلم يحب هذا الموضوع. 25. The teacher likes this subject					

					المعلم يقول لنا لماذا هذا الموضوع المهم 26. The teacher tells us why this subject is important.	.21
(Single Items Not In Composite)6. الفريق المفرد وليس التعاون						**المجال**
					يمكننا العمل في مشاريع من اختيارنا 6. We can work on projects that we think up on our own.	.22
					يسئل المعلم ماذا نريد ان نتعلم في هذا الفصل 13. The teacher asks us what we want to learn about in this class.	.23
					المعلم يشجعنا على القيام بحل المشكلة بانفسنا قبل أن نطلب مساعدة 18. The teacher encourages us to do a problem ourselves before we ask for help.	.24
					المعلم يشجعنا على قول ما نعتقد 21. The teacher encourages us to say what we think.	.25
					يحاول المعلم جعل الموضوع مثير للاهتمام 23. The teacher tries to make this subject interesting in this class.	.26
					احلل شعوري بّعد التكلم مع الاخرين. 33. I analyze how I feel after talking with others in English.	.27

ملحق (2)

الأداة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة، أخي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرُّف على تطوّر التعلُّم المنظم ذاتيًا لدى عيّنة من طلبة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء متغيّرات الجنس والصف والبيئة الصفية.

أرجو التكرُّم بتعبئة الاستبانات المرفقة، كما أرجو تعبئة البيانات بدقة، مع العلم أنَّه سيتم التعامـــل مع البيانات بسريّة تامة ولغايات البحث العلمي فقط.

معلومات عامة

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي : الصف السادس ☐

الصف الثامن ☐

الصف العاشر ☐

ولكم جزيل الشكر

الباحثة

روان النسور

أداة استراتيجيات الدافعية للتعلُّم

*الفقرات التالية تسأل عن الدافعية ومهارات التعلُّم لديك *تتكون الأداة من (44) فقرة

*تذكر أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة * يرجى الإجابة بدقة عن جميع الفقرات

إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة دائمًا صحيحة بالنسبة لك ضع إشارة (✓) تحت الرقم (5).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة في الغالب صحيحة بالنسبة لك ضع إشارة (✓) تحت الرقم (4).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة صحيحة بالنسبة لك ضع إشارة (✓) تحت الرقم (3).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة أحيانًا صحيحة ضع إشارة (✓) تحت الرقم (2).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة ليست صحيحة ضع إشارة (✓) تحت الرقم (1).

الرقم	الجملة	1	2	3	4	5
.1	أنا أفضّل الصف ذو طابع التحدي حتّى أتمكّن من تعلُّم أشياء جديدة.					
.2	أنا اعتقد أنَّ أدائي أفضل من غيري مقارنة بزملائي في الصف.					
.3	أُصبِح إنسانًا عصبيًا عندما لا أتمكَّن من تذكُّر الحقائق التي درستها خلال الاختبار.					
.4	مِنَ المهم بالنسبة لي تعلُّم ما يدرَّس في هذه المواد الدراسية.					
.5	أنا أحب ما أتعلم في هذا الصف.					
.6	أعتقد أنني أفهم الأفكار التي تدرَّس في المواد الدراسية.					
.7	أعتقد أنني سوف أكون قادرًا على ربط ما تعلمته في مواد معيّنة مع المواد الأخرى.					
.8	أفترض أن يكون ادائي جيدًا في المواد الدراسية.					
.9	أعتقد أنني طالب جيد في هذه المادة، مقارنة مع الآخرين.					
.10	اختار مواضيع للمشاريع والواجبات الإضافية والتي سأتعلَّم منها شيئًا حتى لو كانت تتطلَّب المزيد من الجهد.					
.11	أنا متأكد من أنني يمكن أن أقوم بعمل ممتاز في الواجبات الموكلة لي في المواد الدراسية.					
.12	لديَّ شعور بالضيق وعدم الإرتياح عندما أقدّم الإختبار.					
.13	أعتقد أنني سوف أحصل على درجة جيدة في هذه المواد الدراسية.					
.14	أحاول التعلُّم من أخطائي عندما يكون أدائي سّيئًا في الاختبار.					
.15	أعتقد أنَّ ما أتعلمه في المواد الدراسيّة مفيد بالنسبة لي.					
.16	قدراتي الدراسيّة ممتازة مقارنة مع الآخرين في هذا الصف.					

الرقم	الجملة	1	2	3	4	5
.17	أعتقد أنَّ ما نتعلمه في المدرسة من مواد مثير للاهتمام.					
.18	مقارنة مع الطلبة الآخرين أعتقد أنني أعرف الكثير عن المواضيع الدراسية.					
.19	أعتقد أنني قادر على تعلُّم المتطلبات اللازمة في المواد الدراسية.					
.20	أنا كثير القلق من الإختبار.					
.21	فهم المواد الدراسيّة مهمٌ بالنسبة لي.					
.22	أثناء الاختبار أفكّر في ما إذا كان ادائي فيه سيئًا.					
.23	أربط معلومات الكتاب بالمعلومات التي تعلمتها عندما أدرس للاختبار.					
.24	عندما أقوم بأداء الواجبات أحاول أن أتذكَّر ما قاله المعلم في الصف حتى أتمكَّن من الإجابة.					
.25	أضع لنفسي أسئلة للتأكُّد من أنني أفهم المادة التي أدرسها.					
.26	من الصعب بالنسبة لي أن أقرر ما هي الأفكار الرئيسة في ما قرأت.					
.27	عندما تكون المادة صعبة أتوقف عن الدراسة أو أدرس الأجزاء السهلة.					
.28	عندما أدرس فأنا أكتب الأفكار الهامة في لغتي.					
.29	أحاول دائما أن أفهم ما يقوله المعلم حتى لو كان لا معنى له.					
.30	أحاول أن أتذكر ما استطيع من الحقائق عندما أدرس للاختبار.					
.31	أثناء الدراسة أنسخ ملاحظاتي لمساعدتي في تذكُّر المادة.					
.32	أتدرب على التمارين وأجاوب اسئلة نهاية كل وحدة حتى لو لم يكن مطلوب مني ذلك.					
.33	أكمل دراستي على أكمل وجه حتى ولو كانت المادة مملة.					
.34	عندما أدرس لاختبار أحاول أن أتذكر ما استطيع من الحقائق العديدة.					
.35	قبل أن أبدأ الدراسة أفكر في الأشياء التي تساعدني للتعلُّم.					
.36	أستخدم ما تعلمته من الواجبات والكتب المدرسية السابقة للقيام بالواجبات الجديدة.					
.37	عندما أقرأ أمام الطلبة في الصف أجد نفسي لا أفهم ما أقرأ.					
.38	عند الاستماع للمعلم يشرد ذهني لأفكّر في أمور أخرى ولا أستمع لما يقوله المعلم.					
.39	أحاول ربط المعلومات معًا عندما أدرس موضوع معين.					
.40	أثناء القراءة أكرر وأعيد ما قرأته مرة أخرى.					

الرقم	الجملة	1	2	3	4	5
.41	أثناء الدراسة أكرر بعض الكلمات مرارًا وتكرارًا لتساعدني على التذكر.					
.42	أضع خطوطًا عريضة للمواضيع الموجودة في الكتاب لمساعدتي في الدراسة.					
.43	أعمل بجد للحصول على درجة جيدة حتى لو أنني لا أحب الموضوع الدراسي.					
.44	أحاول ربط ما أدرسه بما لديَّ من معرفة سابقة أثناء الدراسة.					

أداة البيئة الصفية

*الفقرات التالية تسأل عن البيئة الصفية لديك في التعلُّم *تتكون الأداة من (27) فقرة

*تذكر أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة * يرجى الإجابة بدقة عن جميع الفقرات

إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة تشبهك تامًا ضع إشارة (✓) تحت الرقم (5).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة تشبهك كثيرًا ضع إشارة (✓) تحت الرقم (4).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة تشبهك بعض الشئ ضع إشارة (✓) تحت الرقم (3).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة لا تشبهك كثيرًا ضع إشارة (✓) تحت الرقم (2).
إذا كنت تعتقد أنَّ الجملة لا تشبهك أبدًا ضع إشارة (✓) تحت الرقم (1).

الرقم	الجملة	1	2	3	4	5
1.	عندما يتم تسليمنا أوراق الإختبار نقوم بعرضها على بعضنا البعض.					
2.	نعمل معًا في مجموعات صغيرة عندما نقوم بنشاط صفي.					
3.	نشعُر بحرية الحركة في الصف أثناء العمل الجماعي.					
4.	يعلم الطلبة في هذا الصف من كان ادائه جيد ومن كان ادائه سيئ.					
5.	يهتّم المعلم بشعورنا.					
6.	يمكننا العمل على مهمّات وواجبات من اختيارنا.					
7.	يعتقد المعلم بأنَّ بعض الطلبة لن يكون ادائهم جيد في العمل الصفي.					
8.	يستهزئ بعض الطلبة من الطلبة الذين يخطئون.					
9.	نشعُر بأنَّ لنا حرية الاختيار للعمل سويًا.					
10.	المعلم صديق لنا.					
11.	أحلّل شعوري بّعد التكلم مع الآخرين.					
12.	بعض الطلبة يبادرون للقيام بعمل ما هو مطلوب منهم في الصف.					
13.	يسأل المعلم ماذا نريد أن نتعلم في هذا الفصل.					
14.	المعلم يعامل الأولاد بشكل مختلف عن البنات.					

الرقم	الجملة	1	2	3	4	5
.15	يمكننا التحدُّث إلى بعضنا البعض خلال فترة العمل في الصف.					
.16	عندما تظهر نتائج الإختبار نخبر بعضنا البعض عن درجاتنا.					
.17	بعض الطلبة يبادرون بأنَّ يكونوا أول من يجيب على أسئلة المعلم.					
.18	يشجعنا المعلم على القيام بحل المشكلة بأنفسنا قبل أن نطلب مساعدة.					
.19	المعلم عادل في إعطاء الدرجات.					
.20	نقوم بمساعدة بعضنا البعض في الواجبات الصفيّة.					
.21	يشجّعنا المعلم على قول ما نعتقد.					
.22	المعلم يعامل بعض الطلبة أفضل من الطلبة الآخرين.					
.23	يحاول المعلم جعل النقاش مثيرًا للاهتمام.					
.24	يحاول المعلم جعل الموضوع الدراسي مثيرًا للاهتمام.					
.25	المعلم يحب الموضوع الذي يقوم بتدريسه.					
.26	يشرح لنا المعلم أهمية المواضيع الدراسية.					
.27	المعلم ينتقدنا عندما يكون اداؤنا سئ.					

ملحق (3)

أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	اسم الدكتور	التخصص	الرتبة العلميّة	اسم الجامعة
1	د. حيدر ظاظا	قياس وتقويم	استاذ مشارك	الجامعة الأردنية
2	د. جعفر ربابعة	علم نفس تربوي	استاذ مشارك	البلقاء التطبيقية
3	د. أحمد الزعبي	علم نفس تربوي	استاذ مشارك	البلقاء التطبيقية
4	د. يعقوب فرح	علم نفس تربوي	استاذ مشارك	البلقاء التطبيقية
5	د. نيفين أبو زيد	علم نفس تربوي	استاذ مشارك	البلقاء التطبيقية
6	د. بلال الخطيب	علم نفس تربوي	استاذ مشارك	البلقاء التطبيقية
7	د. نايفة الشوبكي	ارشاد	استاذ مساعد	البلقاء التطبيقية
8	د. محمد العارضة	علم نفس تربوي	استاذ مساعد	البلقاء التطبيقية
9	د. عبدالله الهباهبة	قياس وتقويم	استاذ مساعد	البلقاء التطبيقية
10	د. هبة حماد	قياس وتقويم	استاذ مشارك	البلقاء التطبيقية
11	د. سيرين جبران	لغة إنجليزية	استاذ مساعد	البلقاء التطبيقية
12	د. صلاح جرار	لغة عربية	أستاذ	جامعة العلوم الإسلامية

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة من الكلية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة البلقـــاء التطبيقيـــة
كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقـم: ٢/٩/٢٠١٥/٣٠٣
التاريخ: ....
الموافـق: ١١/٤/٢٠١٦

Ref : ....
Date: ....

السـادة مديرية تربية عمان الثانيـة المحترميـن،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجـو التكـرم بتسـهيل مهمـة ***الطالبـة روان النسـور*** ماجسـتير تخصـص علـم النفس التربـوي/ جامعـة البلقـاء التطبيقيـة لإنهـاء البحـث الموسـوم بـ "تطـور القـدرة علـى الـتعلم المـنظم ذاتيـا لـدى طلبـة التعلـيم الأساسـي فـي الأردن"، ويتطلـب ذلـك توزيـع اسـتبانات علـى طلبـة المرحلـة الأساسـية العليـا في مدارس منطقة عمان الثانية.

شاكـرا حسـن تعاونكـم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميـد الكليـة

د. محمـد السويلميـن

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

ملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم



بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة و التعليـــم

مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة

الرقــم :

التاريخ :

الموافق :

مديري المدارس (الحكومية و الخاصة) و مديراتها

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته ،

إشـــــــــارة لكتاب جامعة البلقاء التطبيقية رقم ٣ ع/٣٠٣/٥/٧ تاريخ ٢٠١٤/٢/١١م تقوم الطالبة / روان النسور ماجستير تخصص علم النفس التربوي / جامعة البلقاء التطبيقية لإنهاء البحث الموسوم بـــ " تطور القدرة على التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن " و يتطلب ذلك توزيع استبانات على طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه و تقديم المساعدة الممكنة لها ، على أن لا يؤثر ذلك على مصلحة الطلبة و سير الدراسة .

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
- نسخة / عضو قسم الإشراف
- نسخة / الديوان

د.ع ٢/٢٥

هاتف : ٤١٤٦٣٠١ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦١٥٤٠ المدينة الرياضية ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

ملحق (6)

إحصائية وزارة التربية والتعليم: أعداد طلبة الصفوف (السادس، والثامن، والعاشر) للعام الدراسي 2014/2013

تجميع اعداد الطلبة حسب واقع التشكيلات 2015/2014

الصف	الاعداد الحالية الواقعية				اعداد 2015/2014			
	الطلبة			الشعب	الطلبة			الشعب
	ذكور	اناث	مجموع		ذكور	اناث	مجموع	
روضة سنة ثانية	242	263	505	23	278	296	574	25
مجموع	242	263	505	23	278	296	574	25
الاول	923	1125	2048	66	995	1191	2186	69
الثاني	974	1185	2159	66	988	1186	2174	67
الثالث	1054	1273	2327	70	1010	1234	2244	70
الرابع	1019	1377	2396	69	970	1363	2333	74
الخامس	1127	1513	2640	74	940	1452	2392	74
السادس	1118	1523	2641	74.5	1119	1575	2694	82
السابع	1258	1647	2905	82.5	1183	1635	2818	87
الثامن	1345	1703	3048	87	1271	1706	2977	82
التاسع	1378	1661	3039	85	1383	1773	3156	87
العاشر	1368	1717	3085	87	1336	1748	3084	86
مجموع الاساسي	11806	14987	26793	784	11473	15159	26632	803
الاول الثانوي العلمي	368	479	847	29	408	541	949	30
الاول الثانوي الادبي	210	337	547	21	264	406	670	21
الاول الثانوي ادارة معلوماتية	496	548	1044	31	489	655	1144	34
الاول الثانوي التعليم الصحي	0	11	[illegible]	1	0	15	15	1
الاول الثانوي الصناعي	467	0	467	16	360	0	360	16
الاول الثانوي الفندقي	73	0	73	2	60	0	60	2
الاول الثانوي انتاج ملابس	0	42	42	3	0	63	63	4
الاول الثانوي تجميل	0	37	[illegible]	2	0	51	[illegible]	2
الاول الثانوي تربية طفل	0	71	[illegible]	4	0	66	66	4
مجموع الاول الثانوي	1614	1525	3139	109	1581	1797	3378	114
الثاني الثانوي العلمي	365	515	880	26	380	495	875	29
الثاني الثانوي الادبي	204	331	535	19	213	350	563	21
الثاني الثانوي ادارة معلوماتية	483	685	1168	29	522	564	1086	32
الثاني الثانوي التعليم الصحي	0	8	[illegible]	1	0	11	11	1
الثاني الثانوي الصناعي	412	0	[illegible]	16	472	0	472	16
الثاني الثانوي الفندقي	62	0	[illegible]	2	73	0	73	2
الثاني الثانوي انتاج ملابس	0	42	42	3	0	42	42	3
الثاني الثانوي تجميل	0	34	[illegible]	2	0	37	[illegible]	2
الثاني الثانوي تربية طفل	0	77	[illegible]	4	0	71	[illegible]	4
مجموع الثاني الثانوي	1526	1692	[illegible]	102	1660	1570	[illegible]	110
المجموع العام لكافة المراحل	14946	18204	[illegible]	995	14714	18526	[illegible]	1027

عدد جميع المراكز الادارية	
عدد جميع المراكز التعليمية	
عدد جميع المراسلين والحراس	
عدد المراكز الزائدة عن المقرر	

اسم المدير

التوقيع

الخاتم الرسمي

Abstract

The Development of Self-Regulated Learning among a Sample of Primary Jordanian Students

By
Rawan Ratib Al-Nsour

Supervisor
Dr. Fadi Samawi

(Assistant Professor)

This study aims to identify the evolution of the self-regulated learning among a sample of primary education students in Jordan in light of some variables such as; sex, grade level, and the classroom environment. To achieve the objectives of the study, the researcher translated two tools into Arabic; one for students'ability to self-regulated learning, and the other one for classroom environment. The sample of the study is random stratified and consists of (372) students from the sixth, eighth, and tenth grades from primary public schools in the second education directorate in Khalda area during the academic year 2013/2014.

The study results show that self-regulated learning is moderate, where test anxiety comes in the first place, and cognitive strategy concepts in the last place. The results also shows a presence of statistically significant differences due to grade level in favor of the tenth grade. Also, the results show a presence of statistically significant

differences due to gender in favor of females whereas there is no statistical significance differences due to classroom environment.

The study recommends the need to develop the skills of self-regulated learning since the early stages, and to transform the role of the teacher to the role of oriented learning.

Key words: self-regulated learning, classroom environment, primary education.